

Utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget

En studie av hvordan et utvalg ungdomsskolelærere forholder seg til
bærekraftsundervisning i norskfaget

Silje Bråten Hvila og Maria Østli



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo
Vår 2021

Utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget

En studie av hvordan et utvalg ungdomsskolelærere forholder seg til bærekraftsundervisning i norskfaget

Ingeborg:

At ditt syn på bærekraftig utvikling- hvordan du forholder deg til litteratur om temaet, hvordan du i det hele tatt kan *koble* Knut Hamsun opp mot bærekraftig utvikling. For det gjør du ikke av deg selv.. Stort sett. At det skal være så prisgitt den læreren du har. Hvordan du kommer ut av det. Så jeg skulle nok gjerne hatt- savner- jeg =håper at det skal bli en mer samlende forståelse for temaet og opplysning og tips om tekster og at man sender ut undervisningsopplegg og at man *forplikter* læreren litt mer. Til å jobbe med det her, jeg tror det har *mye* å si for hvordan vi tar oss an det «mandatet» vi har fått gjennom å.. gjennom å ha dette her.



© Silje Bråten Hvila og Maria Østli
2021
Utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget
Silje Bråten Hvila og Maria Østli
<http://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 ble temaet “bærekraftig utvikling” lansert som ett av tre tverrfaglige temaer. Kunnskapsdepartementet fremholdt at de tverrfaglige temaene skulle integreres i hvert enkelt fag, og være et felles anliggende for skolen. I læreplanen for norskfaget beskrives det at bærekraftig utvikling i faget norsk skal “bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket” (Udir, 2020c). Samtidig er ingen kompetansemål på læreplanen i norsk for ungdomstrinnet direkte knyttet til temaet bærekraftig utvikling, og bærekraftsundervisning i norskfaget er et lite belyst forskningsfelt. Formålet med denne studien har derfor vært å undersøke hvordan norskfaget kan bidra til utdanning for bærekraftig utvikling (UBU).

For å undersøke dette har vi valgt å studere læreres perspektiv på bærekraftsundervisning, og problemstillingen lyder som følger: *Hvordan forholder et utvalg ungdomsskolelærere seg til bærekraftsundervisning i norskfaget?* Problemstillingen omfatter lærernes oppfatninger om og holdninger til UBU i norskfaget, hvordan de implementerer bærekraftstematikken i norskundervisningen, og hvilke tekster som brukes i denne sammenheng. Vi fremmer dermed tilnærminger innenfor tekstutvalg og litteraturundervisning, særlig med hensyn til følelsesaspektet i lesing av skjønnlitteratur, kritisk tilnærming til tekst og økokritisk lesning. For å besvare problemstillingen har vi brukt både kvantitativ og kvalitativ metode i form av spørreundersøkelse og intervju. Undersøkelsen er landsdekkende, og utvalget består av 165 norsklærere på ungdomstrinnet. Fire av disse respondentene ble intervjuet, og disse dataene gir utdypende informasjon.

Resultatene fra studien viser at lærerne har svært positive oppfatninger om og holdninger til UBU i norskfaget, og til hva litteratur kan bidra med i denne forbindelse. Videre viser studien at det varierer mye blant lærerne i deres erfaring med undervisning om temaet, og deres forståelse av hvordan denne undervisningen skal gjøres i norskfaget. Et annet sentralt funn er at norskfaget i stor grad brukes som et «verktøy» i forbindelse med temaet, spesielt i tverrfaglige prosjekt. Til sist viser resultatene fra studien at sakprosa hentet fra media dominerer i undervisningen, men vi ser også stor variasjon i bruk av ulike teksttyper.

Abstract

A new national curriculum was implemented in Norway in 2020, and the theme “sustainable development” was launched as one of three interdisciplinary themes. The Ministry of Education and Research emphasized that the interdisciplinary themes should be integrated into each individual subject and be a common concern for the school. At the same time, no competence goals in the Norwegian subject curriculum for the lower secondary level are directly linked to the topic of sustainable development, and sustainability teaching in the Norwegian L1 subject is a small field of research. The purpose of this study has therefore been to study how the Norwegian L1 subject can contribute to education for sustainable development (ESD).

We have chosen to study teachers' perspective on sustainability education, and the research problem is: *How does a selection of lower secondary school teachers relate to sustainability education in the Norwegian L1 subject?* The research problem includes the teachers' perceptions of and attitudes towards ESD in the Norwegian L1 subject, how the sustainability theme is implemented, and which texts are used in this context. We thus promote approaches within text selection and literature teaching, especially with regard to the emotional aspects in reading fiction, critical approach to text and ecocritical reading. To answer the research problem, we have used both quantitative and qualitative methods in the form of questionnaires and interviews. The survey is nationwide, and the sample consists of 165 teachers at the lower secondary level. Four of these respondents were interviewed, and these data provides in-depth information.

The results from the study show that the teachers have very positive perceptions about and attitudes towards ESD in the Norwegian L1 subject, and to what literature can contribute with in relation to ESD. Furthermore, the study shows that there is a lot of variation among the teachers in their experience with teaching on the topic, and their understanding of how this teaching should be done in the Norwegian L1 subject. Another key finding is that the Norwegian L1 subject is largely used as a «tool» in connection with the topic, especially in interdisciplinary projects. Finally, the results from the study show that non-fiction from the media dominates in literature teaching, but we also see great variation in the use of different text types.

Forord

14. feb. 2019 kl. 14:50 **Maria**
«Jeg tror vi kunne vært gode master-partnere»

14. feb. 2019 kl. 17:29 **Silje**
«Ja det tror jeg også ass»

Og her sitter vi, 2 år og 4 måneder, 170 gram koffein fortært, et ujevnelig beløp brukt på Bunnpris Blindern og 1 stk. masteroppgave senere.

Vi vil aller først rette en stor takk til Kari Anne Rødnes, som har veiledet oss i arbeidet med denne oppgaven. Din kunnskap har vært uvurderlig i dette prosjektet, og vi får ikke takket deg nok for at du har gjort en så grundig jobb, både med å gi oss tilbakemeldinger, og å lose oss igjennom det norskdidaktiske feltet. En stor takk må også rettes til medveileder Tove Stjern Frønes, som har bidratt med sin ekspertise innenfor kvantitative undersøkelser og alle Excel-utfordringer som medfølger i den forbindelse. Dere har begge gitt motivasjon og støtte i en tidvis traust pandemi-hverdag. Vi turte aldri å si at vi allerede hadde planlagt bobilferie, da dere understrekte at vi måtte ta oss en velfortjent pust i bakken.

Tusen takk til alle respondentene, som har bidratt med verdifulle refleksjoner omkring bærekraftig utvikling i norskfaget.

Takk til Frida. Eventyret startet på utveksling i Australia med deg, og nå har du korrekturlest hele oppgaven vår, helt frivillig. Dette viser hvor støttende, engasjert og tålmodig du er. Takk til Maren, for sårt trengte forstyrrelser og spennende diskusjoner om alt fra kritisk lesning til Melodi Grand Prix. Takk for at dere har holdt ut med oss. De fire store!

Takk til de andre korrekturleserne, Ina, Mari og Marte, for gode og grundige tilbakemeldinger. Takk til andre gode venner og familiemedlemmer som til stadighet har måttet høre svaret: «jeg må snakke med Silje/Maria først», når de har prøvd å få til å treffes.

Takk til Hans Petter Hvila for lån av bobil.

Vi kunne skrevet mange flere sider om hvor mye vi har å takke hverandre for, men det har vi ikke plass til. Vårt kapittel ender ikke her – vennskapet vårt er mer enn bærekraftig nok.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Personlig motivasjon	1
1.2	Fagfornyelsen og tverrfaglige tema	2
1.3	Avgrensning og problemstilling	4
1.4	Disposisjon	5
2	Teori	6
2.1	Å utdanne for bærekraftig utvikling	6
2.1.1	Begrepet «bærekraftig utvikling»	6
2.1.2	Utdanning for bærekraftig utvikling	7
2.1.3	Utdanning <i>om, i, for</i> og <i>som</i> bærekraftig utvikling	8
2.2	Å danne og utdanne	10
2.3	Å velge tekster	12
2.4	Å lese tekster	14
2.4.1	Erfaringsbasert og analytisk lesing	14
2.4.2	Emosjonelle aspekter	16
2.5	Å tenke kritisk	18
2.6	Å lese økokritisk	20
3	Metode	23
3.1	Bakgrunn for valg av metode	23
3.2	Utvalg	24
3.2.1	Om utvalget	24
3.2.2	Rekruttering og respons	27
3.3	Strukturert utspørring	28
3.4	Intervju	30
3.4.1	Intervjuobjektene	31
3.4.2	Intervjuguide	33
3.4.3	Gjennomføring og transkribering	34
3.5	Data og analyse	35
3.5.1	Analytisk tilnærming	35
3.5.2	Kvantitativ analyse	36
3.5.3	Kvalitativ analyse	37
3.6	Kvalitet i forskning	37
3.6.1	Validitet	38
3.6.2	Reliabilitet	40
		XI

3.6.3	Etiske aspekter ved forskningsprosjektet	42
4	Analyse	44
4.1	Resultater fra kvantitativ analyse	44
4.1.1	Tverrfaglighet og temaet bærekraftig utvikling	44
4.1.2	Tekstvalg	47
4.1.3	Undervisning	50
4.1.4	Ressurser	54
4.1.5	Oppsummering	56
4.2	Resultater fra kvalitativ analyse	59
4.2.1	Lærernes forståelse og erfaring	59
4.2.2	Tverrfaglige prosjekt	62
4.2.3	Norskfagets rolle	63
4.2.4	Tekstvalg	67
4.2.5	Oppsummering	70
5	Diskusjon	72
5.1	Oppfatninger og holdninger	72
5.1.1	Positive til temaet	72
5.1.2	Flott og fint, men lite forpliktende?	75
5.2	Implementering og tekstvalg	79
5.2.1	Norskfagets verdifulle bidrag	79
5.2.2	Kritisk, men ikke økokritisk	81
6	Avslutning	84
6.1	Hovedfunn og konklusjon	84
6.2	Didaktiske implikasjoner	86
6.3	Forslag til videre forskning	89
	Litteraturliste	91
	Vedlegg	96

Tabeller

Tabell 1: Utvalgets fordeling etter variablene kjønn, alder, ansiennitet, utdanningsnivå, størrelse på sted og skole.....	26
Tabell 2: Oversikt over intervjuobjektene bakgrunnsinformasjon	32
Tabell 3: Transkripsjonsnøkkel benyttet i analyse	35
Tabell 4: Lærernes oppfatninger om og holdninger til tverrfaglighet og temaet bærekraftig utvikling i skolen og norskfaget. Prosentandel	45
Tabell 5: Lærernes oppfatninger om og holdninger til tekstvalg tilknyttet bærekraftig utvikling i norskundervisningen. Prosentandel	48
Tabell 6: Lærernes oppfatninger om og holdninger til ressursbruk tilknyttet bærekraftig utvikling i norskundervisningen. Prosentandel	54
Tabell 7: Gjennomsnittlig enighet i påstandene knyttet til tverrfaglighet og temaet bærekraftig utvikling, tekstvalg og ressurser	57

Figurer

Figur 1: Lærernes svar på måter de har fått innsikt i hvordan man kan undervise om bærekraftig utvikling i norskfaget (N = 165). Prosent	50
Figur 2: Lærernes svar på om de har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere (N = 163). Prosent	52
Figur 3: Lærernes begrunnelser for å undervise om bærekraftig utvikling (N = 158). Prosent	53
Figur 4: Lærernes bruk av ressurser til å gjennomføre undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget (N = 95). Prosent	55

1 Innledning

Kunnskapsdepartementet (KD) understreker at norskfaget «er og skal være både et språkfag, og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (2016, s. 49). I dette ligger det at norskfaget skal utvikle elevers forståelse og bruk av det norske språket, at dette skal forberede dem på å bli selvstendige individer, med evne til å uttrykke seg og delta i samfunnet. Bærekraftig utvikling er knyttet til demokratiske prosesser som elevene må ta stilling til, og omhandler sentrale problemstillinger i både lokal og global kontekst. FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO), arbeider mot en mer bærekraftig fremtid, og utdanning for bærekraftig utvikling (UBU), er et av de store satsningsområdene. Utdanning for bærekraftig utvikling dreier seg om «å gi fremtidige generasjoner de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for å oppnå bærekraftig utvikling» (Grimsgaard & Klein, 2017, s. 5). Gjennom arbeidet med UBU skal elevene utvikle kompetanser og ferdigheter knyttet til bærekraftsspørsmål som klimaendringer, biologisk mangfold, værkatastrofer, vann, kulturelt mangfold og bærekraftig urbanisering (UNESCO, 2019). Humaniorameldingen, Stortingsmelding 25, understreket mulighetene som ligger hos de humanistiske fagene i møte med de store samfunnsutfordringene (KD, 2017a). Nettopp hva norskfaget kan bidra med i UBU, er det sentrale anliggende for denne oppgaven.

I dette innledende kapittelet gjennomgår vi motivasjonen vår for å studere bærekraftstematikken i norskfaget, og bakgrunnen for hvordan temaet «bærekraftig utvikling» ble tatt inn Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Videre presenterer vi vår avgrensning av forskningsprosjektet, og vår problemstilling, som består av to forskningsspørsmål. Til sist presenterer vi disposisjonen over resten av oppgaven.

1.1 Personlig motivasjon

Gjennom praksis var vi begge delaktige i ulike tverrfaglige prosjekter, der norskfaget var et av de aktive fagene. Vårt inntrykk fra disse prosjektene var at norskfaget ofte ble involvert for å vurdere det formmessige ved elevenes sluttprodukter, det være seg grammatikk, sjangerbeherskelse eller den visuelle presentasjonen. Vi oppfattet det som en utfordring for

norskfaget i arbeidet med tverrfaglige tema – å balansere mellom norsk som verktøy – og norsk som et fag med kunnskapsinnhold og arbeidsmåter som kunne bidra aktivt til meningsskaping i bærekraftsspørsmål. Videre så vi lite arbeid med bærekraftstematikken spesifikt i enkeltfaget norsk. På den andre siden så vi at lærerne snakket mye om hvordan dette temaet skulle implementeres, men disse diskusjonene var ofte preget av uenighet om og usikkerhet rundt hvordan man skulle gripe an tematikken i norskfaget.

Senere tok vi begge emner via studiet som dreide seg om klimalitteratur og økokritisk lesning. Her lærte vi å gjennomføre økokritiske lesninger av både skjønnlitteratur og sakprosa, eldre og nyere litteratur, og litteratur utenfor norsk kontekst. Det ga mening for oss at litteraturen kan spille en sentral rolle i å vise frem verden på en annen måte, slik som beskrevet i dette sitatet:

Selv om vi bebor den samme kloden, forholder vi oss ikke likt til den, og forutsetningene våre for livet på planeten er heller ikke de samme. Både årsakene til og konsekvensene av klimaendringene er sosiale, økonomiske og politiske, og de rammer ulikt. Ulike spørsmål oppleves som brennbare, avhengig av om man befinner seg i Oslo, Beijing, Manila eller Havanna, om man er rik eller fattig. [...] Litteraturen er en kilde for refleksjon også om dette. Litteraturen formidler en rekke ulike vurderinger av natur og miljø og viser hvordan mennesker og det fysiske miljøet kan henge sammen. (Vold, 2019, s. 383–384)

At litteratur kan formidle ulike perspektiver av naturen og miljøet var noe vi resonnererte godt med, da vi gjennom arbeidet med klimalitteratur og økokritisk lesning, selv følte at vårt syn på verden og miljøet hadde endret seg. Dette førte til en økende interesse for hvordan norskfaget kan arbeide med bærekraftstematikk, særlig fra det litteraturdidaktiske perspektivet.

1.2 Fagfornyelsen og tverrfaglige tema

Kunnskapsdepartementets stortingsmelding 28 fra 2015-2016 fastsatte rammene for fornyelsen av fagene i skolen. Denne meldingen fremholdt at den gamle læreplanen allerede inneholdt temaer som gikk inn i flere fag, og at den nye læreplanen tydeligere burde fremheve hvilke temaer som skulle prioriteres (KD, 2016, s. 7). Arbeidet med disse tverrfaglige temaene skulle bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag, legge til rette for tverrfaglig samarbeid, gi en helhetlig forståelse av temaene og være et felles anliggende for

skolen. På bakgrunn av at temaene skulle være knyttet til aktuelle samfunnsutfordringer som skulle reflektere innholdet i formålsparagrafen, ble «bærekraftig utvikling» prioritert som ett av tre temaer i tillegg til «folkehelse og livsmestring» og «demokrati og medborgerskap». Meldingen gikk med hensikt ikke inn på enkeltspørsmål om hva som skulle være det konkrete innholdet i disse temaene, da læreplanen fra før var preget av stofftrenghet, og det ble understreket viktigheten av at vurderingene av læreplanens innhold skulle gjøres av fagpersoner i arbeid med fagfornyelsen (KD, 2016, s. 7). Det ble dermed nedsatt læreplangrupper og en egen tverrfaglig gruppe som skulle arbeide henholdsvis med å integrere de tverrfaglige temaene i enkeltfagene og å skape bedre sammenheng mellom fagene (KD, 2017b).

Senere, da læreplangruppene hadde avsluttet arbeidet og fremlagt sine innspill, foreslo Kunnskapsdepartementet likevel å fjerne tverrfaglige temaer fra en rekke læreplaner. «Bærekraftig utvikling» ble blant annet foreslått fjernet fra læreplanene i norsk, engelsk og matematikk, noe som medførte stor kritikk fra representanter for læreplangruppene (Ruud, 2019). Stortingsmelding 28 hadde fremhevet at de tverrfaglige temaene skulle omtales i generell del og «være en del av læreplanene for fag der det er relevant» (2016, s. 24). Kunnskapsdepartementet henviste dermed til dette utsagnet som begrunnelse for å fjerne temaene fra fagene. Enkelt personer og organisasjoner reagerte sterkt på fjerningen av temaet bærekraftig utvikling, og henviste til FNs bærekraftsmål for å ta temaet inn igjen. Et opprop initiert av regionleder i FN-sambandet samlet inn over 400 underskrifter på at de tverrfaglige temaene burde inn igjen i alle fagene (Bjerkaas, 2019). Flere sentrale personer innenfor den norskfaglige diskursen reagerte spesielt på fjerningen av bærekraftig utvikling i norsk læreplan (Goga & Røskeland, 2019; Hennig et al., 2019; Lindekleiv, 2019; Ulvestad, 2019). Disse fremholdt at norskfaget kunne ha verdifulle bidrag for å studere tekstens framstilling av naturen og miljøet, særlig i forbindelse med økokritisk lesning. I siste høringsrunde ble mange av disse innspillene videreført og trukket frem, og «bærekraftig utvikling» ble igjen tatt inn i alle fag.

1.3 Avgrensning og problemstilling

Sterke pådrivere hadde fått bærekraftig utvikling inn igjen i norskfaget. Hva skulle nå være norskfagets vinkling på temaet bærekraftig utvikling? Læreplanen i norsk beskriver det følgende:

I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket (Udir, 2020c).

Stortingsmelding 28 fremhevet at de tre tverrfaglige temaene skulle integreres i kompetansemål i fagene på fagenes premisser, og at temaene skulle komme tydelig frem i kompetansemål og hovedområder i fagene der det var relevant (KD, 2016, s. 24, 39). Ved å bruke den digitale læreplanen i norsk, kunne vi huke av for «tverrfaglige tema» for å se hva slags støtte i læreplanen disse temaene hadde. Vi fant ut at temaene «folkehelse og livsmestring» og «demokrati og medborgerskap» var direkte knyttet til totalt femtitte kompetansemål i læreplanen i norsk på alle alderstrinn, mens bærekraftig utvikling var tilknyttet skarve syv i sammenligning. Ingen av disse finnes i læreplanen i norsk for ungdomstrinnet. Dette trigget nysgjerrigheten vår – den vage frasen «der det er relevant» – var ikke bærekraftig utvikling relevant for norskundervisningen på ungdomstrinnet? På den ene siden hadde sterke stemmer overbevisende argumentert for at jo, norskfaget hadde en sentral rolle i arbeidet med tematikken. På den andre siden var den offentlige debatten allerede preget av diskusjon om stofftrengsel og om vi ikke var i ferd med å miste kulturdimensjonen ved norskfaget. Når Ibsen ble tatt ut, var det kanskje ikke rimelig å forvente at økokritikken ble tatt inn?

Vi fant lite forskning på hvordan bærekraftstematikken var behandlet i norskfaget tidligere, og det fremsto uklart hvordan bærekraftig utvikling i norskfaget skulle gjennomføres i praksis. På bakgrunn av at «bærekraftig utvikling» igjen var tatt inn i læreplanen i norsk, men ikke hadde noen kompetansemål direkte knyttet til seg, ønsket vi å snakke med norsklærerne på ungdomstrinnet for å finne ut hva disse tenkte om tematikkens plass i faget. Vi ønsket å

finne ut om disse lærerne også anså «bærekraftig utvikling» som relevant i norskfaget, og hvordan de eventuelt så for seg å undervise om tematikken i norsk. I denne forbindelse ønsket vi også å undersøke hvilke tekster de eventuelt hadde brukt eller ville bruke. Dette ledet oss til følgende problemstilling: *Hvordan forholder et utvalg ungdomsskolelærere seg til bærekraftsundervisning i norskfaget?* Ut ifra denne problemstillingen formulerte vi to forskningsspørsmål:

1. Hva slags oppfatninger om og holdninger til UBU i norskfaget har et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet?
2. Hvordan implementerer lærerne bærekraftstematikken i norskundervisningen, og hvilke tekster brukes i denne sammenheng?

1.4 Disposisjon

I den videre fremstillingen vil vi i kapittel 2 presentere relevant teori på feltet, samt tidligere forskning som blir brukt i denne oppgaven. Vi gjør rede for begrepet bærekraftig utvikling, UBU, dannings- og nytteperspektivet innenfor norskfaget, tekstvalg, erfaringsbasert og analytisk lese måte, emosjonelle aspekter ved lesing, kritisk lesning og økokritikk. I kapittel 3 redegjør vi for de metodiske valgene som er gjort i forskningsarbeidet med denne oppgaven. Vi beskriver prosessen med å innhente respondenter, utarbeide spørreskjema og gjennomføre intervju, i tillegg til hvordan analysene av datamaterialet har foregått. Vi drøfter også oppgavens kvalitet i form av validitet, reliabilitet og etiske aspekter. I kapittel 4 fremlegger vi analysen av datamaterialet. Her gjennomgår vi resultatene fra både spørreundersøkelsen og intervjuene, og resultatene er strukturert ut ifra henholdsvis den kvantitative og kvalitative analysen. I kapittel 5 diskuterer vi hovedfunnene i lys av teori og tidligere forskning. I første del diskuterer vi funnene knyttet til oppfatninger og holdninger, og i andre del diskuterer vi funnene som omhandler implementering og tekstvalg. I det avsluttende kapittelet oppsummerer vi hovedfunnene og presenterer konklusjonen på problemstillingen. I tillegg fremlegger vi didaktiske implikasjoner for oppgaven, samt forslag til hvordan UBU i norskfaget kan forskes videre på.

2 Teori

I dette kapittelet presenterer vi den teoretiske innrammingen til oppgaven, og gjør rede for tidligere forskning om temaet. Fordi forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i lærernes perspektiv, er teorien hovedsakelig utvalgt på bakgrunn av dette. Innledningsvis gjennomgår vi begrepet bærekraftig utvikling, hvordan arbeidet med UBU har foregått og ulike perspektiver på hvordan dette kan gjøres. Videre belyser vi dannelses- og nytteperspektivet innenfor norskfaget. I forlengelse av dette presenterer vi empiri som viser hvilken rolle språkfaget har hatt i et tverrfaglig arbeid med UBU. Siden det er lite forskning på hvordan man kan arbeide med UBU i norskfaget, har vi valgt å fokusere på tekstarbeid og hvordan endringer i litteraturundervisningen kan bidra til å realisere potensialet innenfor UBU i norsk. Fordi litteraturarbeid i tilknytning til bærekraftig utvikling har vært av stor interesse for oss, og fordi tekstarbeid og litteraturundervisning er en sentral del av norskfaget, har dette vært et gjennomgående fokus i både spørreundersøkelsen og intervjuene. Vi fremmer dermed tilnærminger innenfor tekstutvalg og litteraturundervisning, særlig med hensyn til følelsesaspektet i lesing av skjønnlitteratur, kritisk tilnærming til tekst og økokritisk lesning.

2.1 Å utdanne for bærekraftig utvikling

I det følgende presenterer vi opprinnelsen til begrepet «bærekraftig utvikling», hvordan det har blitt definert og hvilken betydning begrepet har i dag. Videre fokuserer vi på UBU og beskriver hvilke visjoner som har vært gjeldende, samt hvordan arbeidet med dette har foregått. I tillegg vil vi gjennomgå fire ulike perspektiver av UBU: utdanning *om*, *i*, *for* og *som* bærekraftig utvikling. Disse perspektivene viser til ulike måter man kan undervise om bærekraftig utvikling på.

2.1.1 Begrepet «bærekraftig utvikling»

I 1987 ble begrepet bærekraftig utvikling satt på den internasjonale politiske arena gjennom rapporten *Vår felles fremtid* av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, også kalt for Brundtlandkommisjonen (Straume, 2016, s. 80). I denne rapporten ble begrepet bærekraftig utvikling presentert slik: «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge for

muligheten for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Denne definisjonen av begrepet har stått sterkt i ettertid, og det er også denne definisjonen Udir har tatt utgangspunkt i (KD, 2017b). Imidlertid har denne definisjonen også vært mye omdiskutert og kritisert. Kritikken har vært rettet mot hvilke behov det er snakk om, og hvordan man skal rangere ulike menneskers behov. I senere tid har begrepet blitt anvendt i større grad, og det har oppstått ulike forståelser og definisjoner av begrepet. Dobson utførte en undersøkelse på 90-tallet, og belyste mer enn 300 ulike betydninger av begrepene bærekraftig utvikling og bærekraft (Dobson, 1996). Derfor gir ulike synspunkter og interesser ulike betydninger til begrepet, og det legger føringer for hvordan begrepet blir forstått og anvendt. FN bruker Brundtlandrapporten sin definisjon av begrepet, og det er denne som er mest anvendt i dag. Begrepet innebærer tre dimensjoner; økonomi, miljø og sosiale forhold (FN, 2019). FN lanserte sine bærekraftsmål i 2015, og disse målene sikter på å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen år 2030 (FN, 2019). Dette er universelle mål som etterstrebes, og mål fire handler om «god utdanning». Delmål 4.7 er beskrevet slik:

Innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av fred- og ikkevoldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling (FN, 2021).

Dette beskriver et høyt fokus på UBU, samt en vid forståelse av begrepet. I det følgende vil vi gjennomgå det historiske perspektivet til UBU, for å få en forståelse for hvordan temaet har blitt arbeidet med i skolesammenheng.

2.1.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

FNs første miljøkonferanse i Stockholm i 1972 hadde utdanning for bærekraftig utvikling på agendaen. Her anbefalte komiteen å opprette et internasjonalt program for miljøpedagogikk, som senere ble kalt utdanning for bærekraftig utvikling eller *Education for Sustainable Development* (ESD) (Straume, 2016, s. 80). Med Brundtlandkommisjonens rapport *Vår felles fremtid* som utgangspunkt, ble det holdt en stor internasjonal konferanse i Rio de Janeiro i 1992 (Straume, 2016, s. 80). Denne konferansen dannet grunnlaget for det store internasjonale samarbeidet om UBU, i tillegg til å være påløper for arbeid knyttet til miljø- og klimaspørsmål på generell basis. På et internasjonalt nivå kom det imidlertid ingen tiltak i

forbindelse med UBU før i 2002, da FNs generalforsamling lanserte tiåret for UBU (Decade for Education for Sustainable Development, DESD) som varte fra 2005 til 2014 (Straume, 2016, s. 80). Dette arbeidet ble koordinert av UNESCO, FNs organ for utdanningsspørsmål. Ifølge Sinnes og Eriksen (2015) er dette det mest omfattende initiativet for UBU så langt (ref. i Straume, 2016, s. 81). Imidlertid viser flere evalueringer og rapporter fra denne perioden at UBU fremsto som fragmentert og lite forpliktende.

Utdanningsdirektoratet (Udir) utarbeidet en ny plan i 2006 i forbindelse med FNs tiår for UBU, kalt «bærekraftig utvikling», som skulle fremstå som en nasjonal handlingsplan. Denne ble erstattet i 2012 med en revidert strategiplan: *Kunnskap for en felles fremtid* (KD, 2012). Her beskrives det at UBU skal: «utvikle barn og unges kompetanser slik at de kan bidra til bærekraftig utvikling» og «utdanning for bærekraftig utvikling må gjennomsyre alle relevante fag slik at det skapes en gjennomgående helhet i opplæringen» (KD, 2012, s. 5). Forskning understreker betydningen av at skolen har et helhetlig fokus på bærekraftig utvikling, der de konkrete handlingene på skolen er i tråd med det som skjer i opplæringen:

Elevene kan for eksempel ha arbeidet med problematikk knyttet til plast i havet og samtidig opplevd at det i skolens kantine bare brukes plastbestikk; elever kan ha lært om klimautslipp og samtidig opplevd at hele lærerstaben drar på personaltur med fly til Barcelona (Sinnes & Straume, 2017, s. 16).

Elevene må med andre ord oppleve et samsvar mellom teori og praksis. Strategiplanen *Kunnskap for en felles fremtid* ble aldri nedfelt i noen handlingsplan eller utarbeidet til læringsmål eller kompetansemål. Ansvar for å følge opp UBU-tiåret ble lagt til «Den naturlige skolesekken» (DNS), et tiltak ved Naturfagsenteret tilknyttet Universitetet i Oslo (Straume, 2016, s. 81). Historisk har det dermed vist seg at Norges fokus på UBU er preget av store ord og flotte visjoner, men at dette ikke oppfølges av konkret strategi eller handling.

2.1.3 Utdanning *om, i, for* og *som* bærekraftig utvikling

I de senere årene har det vært et større fokus på og et bredere forskningsfelt knyttet til UBU. Dette har ført til ulike måter å undervise om bærekraftig utvikling på, og utdanning *om, i, for* og *som* viser til ulike perspektiver på bærekraftsundervisning. Undervisning *om* bærekraftig utvikling handler i korte trekk om kunnskapen man formidler om temaet, og hvordan dette

formidles. Ifølge Sinnes må utdanning om bærekraftig utvikling ta for seg både miljøfaktorer, sosiale faktorer og økonomi (2020, s. 29).

Utdanning *i* bærekraftig utvikling handler om å forstå hvordan samfunnet og miljøet blir påvirket av problemet man undersøker, som for eksempel plast i havet, flom og tørke eller temperaturøkning. I en undervisningssammenheng kan dette virke fjernt for elever, og for å minimere distansen til problemet kan det lønne seg å fokusere på problemer i nærmiljøet som elever kan relatere til (Sinnes, 2015, s. 50). På denne måten vil man kunne undersøke hvordan man påvirkes av disse utfordringene, i tillegg til å forstå at man selv er en del av dem.

Utdanning *for* bærekraftig utvikling handler om å gi elevene de kompetansene som trengs for å kunne vite hvordan de kan engasjere seg for en bærekraftig utvikling. Selv om man har kunnskap om et problem, har flere studier vist at dette ikke er nok for å gjøre noe med det (Kollmuss & Agyeman, 2002; Stoknes 2014; Ojala, 2017; ref. i Sinnes, 2020, s. 31). Derfor vil undervisning *for* bærekraftig utvikling fokusere på at det er mulig å påvirke samfunnet, og presentere muligheter for å gjøre dette. Undervisning *for* bærekraftig utvikling vil derfor søke både etter en holdnings- og handlingsendring. I artikkelen «Studying Sustainable Development: Problems and Possibilities» problematiserer Bob Jickling hvordan preposisjonen *for* blir brukt i denne forbindelsen (1994, s. 232). For det første hevder han at det ikke er hensiktsmessig å planlegge og implementere et læreplanverk uten tilstrekkelig konseptualisering av sentrale begreper, og her mener han at begrepet bærekraftig utvikling er upresist. For det andre stiller han spørsmål ved om det er riktig at man skal utdanne elever «for» noe, og om det er passende å bevege elevene i en bestemt retning. Han hevder derfor at utdanning *om* bærekraftig utvikling vil styrke elevenes muligheter for selvbestemmelse og individuell tenkning ved at de utvikler egne meninger og holdninger.

Utdanning *for* bærekraftig utvikling er nært tilknyttet tilnærmingen «action competence», som vil si handlingskompetanse. I følge Mogensen og Schnack refererer handlingskompetanse til et pedagogisk ideal hvor det ikke er et mål som kan nås (2010, s. 60). I dette ligger det at man skal stille spørsmål ved forutinntatte meninger, fordommer og «gitte fakta», og dermed utvikle evnen til kritisk tenkning. Å tenke kritisk er spesielt viktig i forbindelse med samfunnsspørsmål som involverer motstridende interesser. Tilnærmingen har vært kritisk til å skulle endre elevens oppførsel, og hevder at man ikke skal bruke UBU

for å spre spesifikke politiske synspunkter og interesser (Mogensen & Schnack, 2010, s. 62). Samtidig kan UBU uten et demokratisk handlekompetanseperspektiv virke moraliserende, og dermed ligger utfordringen i å utvikle elevenes motivasjon og ønske om å selv finne løsninger på problemer og spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling, og på denne måten danne demokratiske medborgere (Mogensen & Schnack, 2010, s. 68).

Utdanning *som* bærekraftig utvikling legger vekt på at skolen skal være en læringsarena hvor elevene selv kan være med å påvirke i en bærekraftig retning. Dersom elevene får være med å påvirke skolens miljøfokus gir dette større effekt på elevenes bevissthet enn om skolen innfører tiltak uten elevenes påvirkning (Cincewra & Krajhanzl 2013, Olsson, 2018; ref. i Sinnes, 2020, s. 32). I dette ligger det også at elevene får muligheten til å handle bærekraftig gjennom sin skolegang, for eksempel ved å jobbe aktivt med klimavennlige løsninger på skolen. Utdanning *om, i, for* og *som* bærekraftig utvikling peker derfor på overordnede verdier og holdninger, konkret fagkunnskap og handlingskompetanse.

2.2 Å danne og utdanne

I læreplanens overordnede del står det at skolen både har et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag, at disse henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre (KD, 2020). Videre står det at opplæringen skal danne hele mennesket, «for å gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner og kunnskap om natur, miljø, språk, historie, arbeidsliv, kultur og livssyn», og at «danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (KD, 2020). Laila Aase har pekt på norskfaget som skolens fremste dannelsesfag, da faget tar for seg språk, forvaltning av tekster fra fortid og samtid, utforskning av tekst, kritisk tenking og blikk på språk, kommunikasjon og kulturformer (Aase, 2005, s. 69). Hun beskriver danning som elevens rett til å utvikle kollektive verdier i kulturen i samhandling med andre, i tillegg til en vektlegging av samfunnets behov for en befolkning som reflekterer over forholdet mellom seg selv og felles verdier (Aase, 2019, s. 17). Dannelsesbegrepet har tradisjonelt vært tett knyttet opp mot det kulturelle norskfaget, som vektlegger kunnskapsinnholdet i litteratur- og språkhistorie, og en felles forankring av disse. På den andre siden har ferdighetsdimensjonen av norskfaget gjerne blitt knyttet til norsk som et mer instrumentalistisk *redskapsfag* eller nytte-fag, hvor fokuset har vært på de de grunnleggende ferdighetene med åpenbar praktisk

nytte for eleven og samfunnet (Aase, 2019, s. 17). I senere tid har dette bildet blitt mer nyansert, og i boken *Norsk som reiskaps- og danningssag*, understrekes det at forfatterne ikke ser på forholdet mellom de to ulike perspektivene som motsetninger, men at disse utfyller hverandre (Fondevik & Hamre, 2017, s. 21). I dag ser det ut til å være en relativt stor enighet i det norskfaglige studiefeltet om at de grunnleggende ferdighetene knyttet til redskapssiden av faget er en forutsetning for å kunne arbeide med danningssiden, og at arbeidet med redskapssiden ved faget gir mening når en knytter det til en overordnet legitimering fra danningssiden av faget. Likevel er bekymringen blitt løftet om hvorvidt kulturfaget norsk er blitt svekket ved at læreplanen er blitt dreid mot ferdighetssidene av faget, og at kunnskapsemner som litteratur- og språkhistorie har blitt kuttet til fordel for ferdighetsemner som lese- og skrivekompetanse. Fodstad mener denne bekymringen er utbredt, og at målstyringen i læreplanen i ytterste konsekvens kan føre til en snever ferdighetstenkning i norskfaget (2019, s. 67).

I Norge er det som nevnt lite forskning på bærekraftstematikken innenfor norskfaget, og det som er gjort dreier seg gjerne om arbeid med skjønnlitterære tekster. Vi vet at internasjonal forskning vektlegger at elevene trenger øvelse i å bruke kunnskap og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng (OECD, 2016, s. 63; Pellegrino & Hilton, 2012), og i mange land blir lærere i naturfag, samfunnsfag og språk oppfordret til å samarbeide om tverrfaglige temaer som bærekraftig utvikling. En studie fra videregående skole i Sverige undersøkte hvordan lærerne i disse tre fagfeltene bidro til tverrfaglig undervisning i lærergrupper i kontekst til UBU (Sund & Gericke, 2020). Forskerne studerte likheter og forskjeller i responsen i 10 lærergrupper på spørsmål om deres bidrag i deres egne fagfelt til UBU. Dette er gjort ved å analysere responsene i gruppediskusjoner som omhandler undervisningsdimensjonene hva (innhold), hvordan (metoder) og hvorfor (formål) i tilknytning til UBU. Resultatene viste at lærerne fra de ulike fagfeltene fokuserte på ulike, men komplementære dimensjoner av læring og perspektiver på UBU. Studien viser at førstespråkfaget, i dette tilfellet svensk, av lærerne ble forstått som et verktøy («tool») inn mot UBU. Det vil si at lærerne brukte språkfaget i tverrfaglige prosjekter som et redskap for å lese, skrive og snakke, med fokus på elevenes utvikling i kommunikasjon.

2.3 Å velge tekster

Et av norskfagets sentrale verdier er blant annet at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal «gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Udir, 2020a). Et viktig poeng er at endringer i litteraturundervisningen kan være nyttig hvis norskfaget skal bli med på fagfornyelsen og bidra til å gjøre elevene til ansvarlige økoborgere som handler etisk og miljøbevisst (Bakken, 2018, s. 231). Et hovedanliggende for norsklæreren blir dermed å velge litteratur som fører til at elevene utvikler denne kompetansen. Læreplanen inneholder ingen konkrete litteraturforslag, noe som gir læreren frihet til å velge selv hvilke tekster hen ønsker å bruke i undervisningen. Skaftun og Michelsen hevder at «lærerens faglige skjønn er alfa og omega», og at læreren må ha kjennskap til hele litteraturfeltet, oppdatere seg kontinuerlig, samt ha klare begreper om hva slags formål lesingen av hver enkelt tekst skal ha (2017, s. 178). Den offentlige debatten har tidvis uttrykt behov for en sterkere innholdsorientering i faget, særlig knyttet til enkelte klassiske verker, da dette ville bidra til at elevene utvikler felles kulturelle referanserammer. Departementet fremholdt imidlertid at dette kunne føre til ytterligere stofftrengsel, manglende tillit til at læreren kan gjøre egne faglige vurderinger, samt at mer frihet i utvelgelsen av tekster ville kunne styrke muligheten for å gjøre lokale tilpasninger i tekstutvalget (KD, 2016, s. 44). At læreren er gitt ansvaret for å plukke ut hvilke tekster hen ønsker å bruke for å oppfylle fagets formål, anerkjenner læreren som fagperson, og uttrykker tillit til at læreren kan utøve faglig skjønn på egenhånd.

Skaftun og Michelsen fremmer at det er hensiktsmessig å velge tekster basert på om de er aktuelle og relevante (2017, s. 179–180). Dette dreier seg om å velge tekster som enten er dagsaktuelle eller fremtidsrettede og tar for seg mer varige grunnleggende behov.

Læreplanens overordnede del peker på at lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til både skolens og elevenes utvikling, og hevder at elevmedvirkning kan fremme motivasjon og innsikt, ved at elevene får praktiske og livsnære erfaringer (KD, 2020). Å trekke aktuelle tekster fra media inn i undervisningen, er en måte å illustrere relevansen av skolen på, og kan gi elevene tilgang til den typen tekster de vil komme til å forholde seg til som voksne (Sinnes, 2020, s. 115). Å ta utgangspunkt i media for å undervise i dagsaktuelle problemstillinger, legger opp til autentiske læringsopplevelser, og styrker elevenes evner til å overføre kunnskap og bruke den i nye situasjoner.

Utfordringen med å undervise om samfunnsmessige problemstillinger er at disse ofte er det som kalles «sosiovitenskapelige problemstillinger», som kjennetegnes av at fagkunnskap, etikk og politikk virker sammen, og normalt foreligger det ulike handlingsalternativer som kan bli vurdert ulikt av ulike mennesker (Kolstø, 2012, ref. i Sinnes, 2020, s. 112). Klima- og bærekraftsspørsmål er gode eksempler på slike problemstillinger, fordi de har sosiale, økonomiske og vitenskapelige sider ved seg, og mange er uenige i hva som konkret må gjøres for å løse mange av bærekraftsutfordringene. Sinnes hevder derfor at læreren bør være bevisst på at man i noen saker bør skille mellom kontroversen knyttet til det naturvitenskapelige kunnskapsgrunnlaget, og kontroversen knyttet til hvordan man skal handle i forhold til den kunnskapen man har (2020, s. 113–114).

Som nevnt står læreren fritt til å velge tekster i norskundervisningen selv. Imidlertid har forskning vist at det fantes klare kanoniseringstendenser i norskfaget i videregående skole etter Reform 94 (Aamotsbakken, 2003). Aamotsbakkens studie viste at forlagene i stor grad styrte hva norskfagets tekstutvalg består av, og at lengre noveller, essay og romanutdrag ble fjernet til fordel for kortere tekster (2003, s. 43). Studien viste også at skolens kanon er sterkt knyttet opp mot 1800- og tidlig 1900-tallet og middelalderens tekster (2003, s. 46). En masteravhandling fra 2019 har vist at lærernes leselister på norsk VG3 i stor grad viderefører denne litteraturen, og konkluderer med at visse tekster blir lest i såpass stor grad at man kan si at de utgjør «en skjult kanon» i skolen (Stordrange, 2019, s. 75). Kunnskapsløftet av 2006 skulle likestille skjønnlitteratur og sakprosa, men Stordranges masteroppgave viste også at lærernes leselister kun inneholdt 13% saktekster (2019, s. 53). I tillegg har empiriske studier fra ungdomsskolen vist at nesten samtlige tekster som blir brukt i norskundervisningen blir valgt fra læreboka (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Dette peker mot at tradisjonene i norskfagets litteraturlesing ennå står sterkt, og at forlagene så vel som læreren er portvokter i norskfaget hva gjelder hvilke tekster elever får tilgang til.

Et annet funn fra Aamotsbakkens studie var at tendensen til å lese de klassiske verkene på bestemte lesemåter også fremmer en kanoniseringstendens når det gjelder fortolkningspraksis (2003, s. 19). Med dette mente hun at lesningene i klasserommet ble styrt av detaljerte analysestrategier i stedet for en friere fortolkning, og at mye kunne løses ved å bruke lesemåter av mer utforskende art. Nyere forskning på lesing av skjønnlitteratur i klasserommet har også vist at lærerne ofte bruker lesing som bro til læring av sjangertypiske trekk og virkemidler, og det stilles spørsmål ved om fokuset på dette kan være sterkt

begrensede for hvilke tekster elevene møter i norskfaget (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 96). I forlengelse av dette har studier av lærebøker i norsk og naturfag vist at oppgavene i disse bøkene i liten grad er endret etter LK20, og at lærebøkene ikke er i tråd med de nye målene av fagfornyelsen (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Et sentralt poeng når lærere arbeider med tekster er derfor at formålet med lesingen og selve tekstarbeidet er vel så viktig som hvilken tekst som velges.

2.4 Å lese tekster

I det følgende vil vi presentere to innganger som har vært mye brukt i forbindelse med lesing i klasserommet: erfaringsbasert og analytisk tilnærming. I tillegg gjennomgår vi hvilke emosjonelle aspekter som aktiveres i arbeid med lesing, særlig lesing av skjønnlitteratur. Til begge disse delene ser vi på empiriske studier hvor lesing av tekster med bærekraftstematikk har vært gjenstand for forskningen.

2.4.1 Erfaringsbasert og analytisk lesing

Louise Rosenblatt introduserte teorien om lesing som en *transaksjon* mellom tekst og leser, hvor hun argumenterte for at teksten skapte mening først i samhandling med leseren (1969). Som del av teorien lanserte hun også begrepene «estetisk» og «efferent» lesing, som handler om at elevene både kan kjenne på følelsesmessige, erfaringsbaserte opplevelser, samtidig som de kan bruke en analytisk lese måte for å innhente informasjon og nyttiggjøre seg av teksten etter at den er lest. I senere tid har begrepene «erfaringsbasert» og «analytisk» lesing fått fotfeste i det norskfaglige studiefeltet, og det er disse begrepene vi har valgt å bruke. En erfaringsbasert tilnærming til litteratur vektlegger selve leseopplevelsen ved at leseren knytter sine egne opplevelser og erfaringer opp mot teksten, og det er leserens opplevelse av teksten som skaper mening og gir rom for læring. En analytisk tilnærming til tekst fokuserer på de faglige konvensjonene ved litteraturundervisning, for eksempel gjennom litteraturhistorie og begrepsforståelse, og her er selve teksten utgangspunktet. På forskningsfeltet er det gjort mange studier som fokuserer på erfaringsbaserte tilnærminger til tekst, og få som retter søkelyset mot analytiske tilnærminger (Rødnes, 2014, s. 11). På den ene siden fremkommer det av forskning at dersom man vektlegger litteraturhistorie og kunnskap om teksten vil dette

virke demotiverende for mange elever. På den andre siden viser forskningen at man behøver en språklig bevisstgjøring og redskaper til å prate om teksten med, selv om de erfaringsbaserte tilnærmingene til teksten gjør lesingen lettere tilgjengelig for flere elever.

I en studie fra 2016 undersøkte Nina Goga en gruppe ungdomsskoleelever i arbeidet med en kompleks litterær tekst hvor aktuelle miljøutfordringer ble presentert gjennom bilder og lyrikk. Elevenes møte med en diktbildebok foregikk gjennom nærlesninger og strukturerte litteratursamtaler i løpet av tre undervisningsøkter, hvor skriftlige refleksjoner rundt boken utgjør det sentrale empiriske materialet for undersøkelsen, samt drøfting av det språklige registeret ungdomsskoleelever brukte i møtet med diktbildeboken (Goga, 2016, s. 61). Ved å bruke en diktbildebok hevdet Goga at elevene fikk bryne seg på noe estetisk utfordrende, både i form av bilder, men først og fremst det lyriske verbalspråket som kan være mer egnet til å tematisere hvordan menneskene må handle for å bevare mangfoldet i naturen (2016, s. 64). Imidlertid viste funnene fra studien at elevene i liten grad ga uttrykk for at arbeidet med boken hadde vært morsomt eller følelsesmessig engasjerende. Goga fant at elevene i stor grad orienterte sine refleksjoner rundt det menneskelige liv, og at de håpet på en mer gjenkjennbar tematikk som kjærlighet eller identitet. Dette tyder på at deres forventningshorisont var tydelig erfaringsbasert og menneskesentrert. Goga fremmet at elevene uttrykte sin forståelse i et usikkert språk, og at de trengte støtte til å utvikle et mer analytisk språk for samtale om litteratur som angår dem på andre måter enn gjenkjennelse til eget liv.

Kjerneelementet tekst i kontekst peker på at elevene skal: «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Udir, 2020b). Ifølge Bakken kan kjerneelementet tekst i kontekst på mange måter innebære en fornying av norskfaget, og da særlig i forbindelse med litteraturundervisningen. Det er teksten som primært skal arbeides med, og så kommer konteksten inn som en tolkningsramme (Bakken, 2019, s. 31). Det er blitt argumentert for at det tosidige forholdet mellom tekst og leser er mangelfullt, og at de kulturelle og samfunnsmessige omstendighetene må tas i betraktning (Claudi, 2019, s. 10; Myren-Svelstad, 2020, s. 7). Claudi har problematisert om hvorvidt kunnskap om teksten, med fokus på litteraturhistorie, i seg selv ikke er det som gjør teksten demotiverende for leseren, men heller hvordan undervisningen gjøres (Claudi, 2019, s. 6). Videre fremmer han at litteraturundervisningen ikke først og fremst bør være rettet mot elevens individuelle opplevelse og deres

identitetsutvikling, men mot å synliggjøre og diskutere forholdet mellom individet og den kulturen den er en del av (2019, s. 9).

Alice Lesnick har studert hvordan etisk engasjement kommer til syne hos elever gjennom arbeid med litteratur via samtaler og skriving (2006). Lesnick konkluderer med at etisk meningsfulle interaksjoner oppstår som en del av lesearbeid, skriving og samtale på skolen, med andre ord gjennom deltakelse i det etiske domenet som er integrert i arbeidet med leseferdigheter (2006, s. 43). I forlengelse av dette har forskning vist at litterære samtaler kan hjelpe elevene å aktivere analytiske tilnærminger til teksten, samtidig som de kan diskutere paralleller til eget liv, og i tillegg utforske hvordan samtale om tekst kan berike eller utfordre ens antagelser og tolkninger av teksten (Goga & Pujol-Valls, 2020, s. 1). En masteravhandling fra 2018 viste at utforskende litterære samtaler egnet seg for arbeid med bærekraftig utvikling, og at elevene brakte inn mange ulike temaer som kan knyttes til bærekraftig utvikling dersom man la til grunn en vid forståelse av begrepet (Andersen, 2018).

2.4.2 Emosjonelle aspekter

Forskning tyder blant annet på at det å lære om, forstå og erfare dyr, planter og omverdenen påvirker barns empati for andre skapninger og ansvar for miljøet positivt (Barthel, Belton & Giusti, 2018, s. 12, ref. i Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 134). Bærekraftig utvikling berører ulike temaer som tar for seg menneskers grunnleggende eksistens og erfarte livsverden, så derfor spiller elevenes følelser en stor rolle når man skal arbeide med store, komplekse problemstillinger (Klein, 2020, s. 34). Maria Ojala diskuterer viktigheten av å inkludere og være bevisst de emosjonelle aspektene i møte med UBU, og det er særlig to argumenter hun løfter frem som spesielt sentrale (Ojala, 2013, s. 168). Først og fremst er ikke følelser irrasjonelle, men viktige for kritisk tenkning, refleksjon og diskusjon. I tillegg er følelser avgjørende når man skal utvikle evnen til å lytte til og ta hensyn til andres synspunkter. Når man lærer om problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling vil mennesker reagere ulikt, og evnen til å ha negative følelser er grunnlaget for den kritiske og argumenterende delen av tankeprosessen (Ojala, 2013, s. 175). Ojala fremmer tre viktige aspekter for å implementere UBU i klasserommet. For det første bør forskjellige verdier og perspektiver diskuteres og testes mot hverandre i klasserommet. For det andre bør man diskutere de ulike følelsesmessige reaksjonene i læringsprosessen, og på denne måten

diskutere om disse oppstår på grunn av moralske problemstillinger, reelle urettferdigheter eller feilaktige tolkninger. For det tredje bør man oppmuntre elever til empati med andre mennesker og fremtidige generasjoner. I dette arbeidet er det imidlertid viktig at lærerne tar for seg konkrete saker og problemstillinger, fordi dette i større grad vil vekke elevenes empatiske reaksjoner (Ojala, 2013, s. 176).

Per Thomas Andersen skriver i sin artikkel *Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?* at det er spesielt én grunnleggende ferdighet som bør komme før alle andre, og det er evnen til å føle andres følelser (2011, s. 19). Videre skriver han at «her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (Andersen, 2011, s. 20). I forlengelse av dette er det gjennomført flere studier som viser at man utvikler empatiske følelser ved å lese fiksjon (Johnson et al., 2013; Mar et al., 2009). Mest sentral er muligens Martha Nussbaum sin teori som presenteres i *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne* (2016). Hun undersøker hvordan forestillingsevnen og fantasien vår aktiveres, og de mulighetene dette gir for å være medfølende, tenkende og handlende samfunnsborgere i møte med litteratur (Nussbaum, 2016, s. 10). De ulike måtene leseren lar seg trekke inn i følelser som frykt, sorg, medlidenhet, sinne og glede er litteraturens store oppgave, og på denne måten blir bevisste samfunnsdeltakere dannet (Nussbaum, 2016, s. 29). I forbindelse med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», har forskning vist at lesing av skjønnlitteratur i klasserommet bidrar til at elevene utvikler empati, og bedre forstår mennesker rundt seg (Lauritzen, 2019). I tilknytning til det samme temaet har en annen studie vist at lærerne beskriver det som utfordrende å lese tekster med vanskelig tematikk (Lauritzen et al., 2021, s. 12). Lærerne forteller at de ønsker at litteraturen skal berøre elevene, men at de samtidig er redde for å påvirke elevene negativt.

En nylig studie gjennomført av Haakon Halberg og John Brumo undersøker lærings- og opplevelsesmulighetene som foreligger med skjønnlitteratur i et større, tverrfaglig samarbeid på mellomtrinnet (2021). De ønsket å undersøke hvordan en tematisk litteraturtilnærming, som er forankret i det tverrfaglige temaet bærekraft både kan skape engasjement og økokritiske refleksjoner hos elevene (2021, s. 2). Elever fra tre ulike skoler deltok på prosjektet, og de anvendte teksten *Ulveslaget* skrevet av Jacob Breda Bull. De hadde høytlesning av teksten og brukte den i en litterær samtale. Resultatene fra studien

fremkommer gjennom fire kategorier: 1) teksten er enkel å forstå, 2) teksten vekker følelser, 3) teksten setter i gang aktivitet og 4) teksten skaper lyst til å lære mer om temaet (Halberg & Brumo, 2021, s. 8). Disse resultatene blir diskutert i lys av tidligere forskning, og de diskuterer blant annet hvorfor slikt arbeid med skjønnlitteratur kan være fordelaktig. For det første fremheves viktigheten av at teksten «treffer» elevene, og dermed aktiveres en større del av elevgruppen, uavhengig av kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn. Dette kan gjenfinnes i tidligere forskning gjort på 1990-tallet av Lund-gruppen (Nilsson, 2007, ref. i Halberg & Brumo, 2021, s. 16). For det andre motiveres elevene av noe som er viktig og aktuelt for dem, og dermed trekker de paralleller til sin egen situasjon (Smidt, 1989; Molloy, 2002, ref. i Halberg & Brumo, 2021, s. 16; Rødnes, 2014, s. 3). Ved å lese og diskutere litteratur, særlig skjønnlitteratur, ser vi dermed at elevene kan utvikle sin forståelse både av seg selv og andres situasjoner.

2.5 Å tenke kritisk

Kritisk tenkning løftes frem som sentralt i verdigrunnlaget i den overordnede delen av læreplanen (KD, 2020). «Kritisk tilnærming til tekst» er også et av kjerneelementene i norskfaget, og peker på at elevene skal kunne reflektere kritisk over teksters påvirkningskraft og troverdighet, at de skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Udir, 2020b). Veum og Skovholt argumenterer for en kritisk tilnærming til tekst, der elevene lærer å analysere og vurdere hvordan mening blir skapt i ulike tekster, både verbalt og gjennom bilder og andre semiotiske ressurser (2020, s. 12). Kritisk tilnærming til tekst omtales ofte som «kritisk literacy», og kan defineres som hvordan vi skaper mening med tekster, der språk og tekst er en del av den sosiale konteksten (Blikstad-Balas, 2019, s. 15). Med andre ord dreier literacy seg om individuelle ferdigheter knyttet til både lesing og skriving av tekst, men også om å kunne forstå og tilpasse seg språklig for å kunne delta i skriftkulturer i og utenfor skolen. Å kunne reflektere over hva «sannhet» er, hvordan den blir presentert, hvem som gagnes og ikke gagnes i ulike fremstillinger av virkeligheten, er klassiske problemstillinger innenfor kritisk literacy (Blikstad-Balas, 2019, s. 29). Dette handler om å kunne vurdere kritisk det man leser og premissene som eksisterer i ulike tekster.

Forskning har vist at undervisning om bærekraft og klima er noe som inspirerer og styrker elevenes bruk av literacy som et meningsfylt verktøy til forandring, og at arbeid med klimarelaterte spørsmål kan føre til en utvikling i elevenes kompetanse som tekstbrukere (Beach et al., 2017, s. 9). I et eksempel fra engelskfaget, hevder forfatterne av boken *Teaching Climate Change to Adolescents*, at klasserommet kan være en arena for å forestille seg og forstå klimaforandringer ikke bare som vitenskap, men også det menneskelige og sosialt kompliserte ved dem (Beach et al., 2017, s. 6). Forskerne antar at språklærere flest har manglende innsikt i vitenskapen bak klimaforandringene, noe som fører til at miljørelaterte utfordringer blir fortalt som en *historie*. Videre hevder de at «it has long been known that those who tell the stories, control the future» (Beach et al., 2017, s. 1). På bakgrunn av dette fremmer de at bærekraftsundervisning i stor grad handler om å lese verden kritisk. De mener at elever bør studere et bredt spekter av tekster, slik at de blir kjent med og forstår at det finnes ulike representasjoner av miljø- og klimaforandringer i både skjønnlitteratur og sakprosa.

Samtidig har flere studier antydnet at kritisk literacy er noe norske elever ikke er spesielt opptatt av eller har kompetanse i (Blikstad-Balas, 2015; Frønes & Narvhus, 2012, ref. i Blikstad-Balas, 2019, s. 31; Weyergang & Frønes, 2020). Annen forskning antyder at læreverkene i norsk i mindre grad fremstiller sakprosa-tekster som tolkbare enn skjønnlitterære tekster (Bakken & Andersson-Bakken, 2016), og at elever i mindre grad stiller seg kritiske til tekster fra profilerte organisasjoner med høy troverdighet, noe som fører til at de oftere aksepterer informasjonen og gjengir den som fakta (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Dette er noe av grunnen til at fagfornyelsen fokuserer på *dybdeløring*, for at elevene skal utvikle sin kunnskap og varig forståelse av fagene og sammenhengene mellom dem, snarere enn overflatisk gjengivelse av ulike temaer og tekster (NOU 2015: 8, 2015, s. 10, 42; Udir, 2019).

Didaktisk impliserer dette at læreren må legge til rette for at elevene får vurdere hvem som skriver tekstene, hvilke motiver denne personen kan ha, hva vedkommende ønsker å oppnå med teksten sin og hva slags informasjon som ikke kommer frem, for å nevne noe. Blikstad-Balas fremmer at dette kan gjøres ved å la elevene lese kontroversielle tekster grundig og diskutere dem, sammenligne ulike tekster med ulike perspektiver innenfor samme tema, og vurdere ulike verdensbilder slik de blir fremstilt i ulike tekster (2019, s. 109). Det å lese

supplerende tekster eller flere tekster kan bidra til å stimulere diskusjoner og utvikle et kritisk perspektiv til det samme temaet (Behrman, 2006, s. 492). Å invitere elevene inn i det litteraturfaglige fellesskapet der de blir sett på som likeverdige deltakere i tekstdiskusjonen, kan dessuten sees på som en mer strukturell inngang for å fremme kritisk literacy, da det henspiller mot et mindre tydelig hierarkisk forhold mellom læreren og elevene (Behrman, 2006, s. 496). For å knytte kritisk literacy opp mot UBU vil lesing av tekster med bærekraftstematikk være sentralt, og i denne forbindelse kan økokritisk lesning være en nyttig fremgangsmåte.

2.6 Å lese økokritisk

At norskfaget skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser lokalt og globalt, kan peke mot en økokritisk lesning av tekster i norskfaget. Økokritikk kan defineres som forholdet mellom litteraturen og det fysiske miljøet: en etisk praksis og kritisk diskurs om de forbindelsene mellom kultur og natur som eksisterer i både språk og litteratur (Glotfelty, 1996). En av de mest toneangivende litteraturforskerne på feltet, Greg Garrard, vektlegger at økokritikken ikke er ute etter å løse økologiske utfordringer som tilhører naturvitenskapen, men samfunnsmessige problemstillinger (2012, s. 4). Tonje Vold hevder at et økokritisk perspektiv både kan bidra til en nylesning av eldre verker og skjerpe lesningene av samtidslitteraturen (2019, s. 438). Endringer i litteraturundervisningen kan blant annet innebære å åpne norskfaget opp for litteratur som behandler miljøspørsmål og menneskets forhold til naturen.

Bakken trekker frem fire retoriske strategier i litteraturen som typisk er blitt brukt for å bevisstgjøre leserne om miljøspørsmål (Garrard, 2012, ref. i Bakken, 2018, s. 232). For det første har mange økokritikere fokusert på litterære naturskildringer, spesielt fra romantikken. Tanken har vært at disse skildringene kan bringe leserne i nærmere kontakt med naturen, og dermed få dem til å verdsette den høyere og få lyst til å ta bedre vare på den. For det andre har fiksjonslitteraturen brukt fortellinger i form av framtid dystopier og apokalyptiske fortellinger for å beskrive de negative virkningene av vår levemåte på en måte som gjør at man enkelt kan forestille seg konsekvensene av disse. Disse litterære framstillingene kan i større grad virke bevisstgjørende på leserne, og derfor motivere dem til å handle for en mer

bærekraftig hverdag. For det tredje har økokritikken sett på litterære skildringer av samfunn og levesett som er bærekraftige og i balanse med naturen, og disse kan representere positive alternativer til det moderne, industrialiserte samfunnet mange av oss lever i i dag. Disse skildringene tar ofte utgangspunkt i urfolks levesett. For det fjerde peker økokritiske fortellinger ofte mot at vi må bryte ut av vårt menneskesentrerte virkelighetsbilde. Her er tanken at hvis vi går vekk fra ideen om mennesket som universets midtpunkt, vil vi gå vekk ifra legitimeringen av et levesett der vi skader miljøet for å sikre vår egen velferd. Denne tanken fikk særlig fotfeste i Timothy Mortons bok *Ecology without nature*, hvor han understrekte at det romantiske bildet av naturen som en «annen», forskjellig fra det «menneskelige», hindret oss i å se de komplekse sammenhengene mellom oss og naturen (2007, s. 4–5).

Et sentralt spørsmål innenfor økokritikken er hva man ønsker å oppnå med økokritiske lesninger av tekster. En vanlig antakelse har vært at økokritisk lesning kan forme leserens syn og holdninger, og dermed støtte overgangen til et bærekraftig samfunn. I sin artikkel om «bærekraftig litterær kompetanse», diskuterer Myren-Svelstad forholdet mellom litteratur og UBU, og om hvorvidt litteratur kan føre til mer etisk atferd i tilknytning til bærekraftig utvikling (2020). Fra et pedagogisk ståsted er det denne ideen som ofte er blitt brukt til å argumentere for at elever kan bli «bevisste økoborgere» gjennom litteraturundervisning (Bakken, 2018; Goga, 2016). Selv om vi har argumentert for at lesing av litteratur, særlig skjønnlitteratur, kan åpne for empati og innlevelse, er flere forskere kritiske til det de oppfatter som forenklete koblinger mellom litterær lesing og etisk atferd (Keen 2010; Serpell 2014, ref. i Myren-Svelstad, 2020, s. 1). Forskning har vist at barrierene til handling ikke ligger i mangel på informasjon eller forståelse, og at selv endrede holdninger til bærekraftstematikken, ikke nødvendigvis fører til økt handling (Kollmuss & Agyeman, 2002, s. 241, ref. i Myren-Svelstad, 2020, s. 3). Altså: selv om leserne utvikler kunnskap om, og omsorgsfulle holdninger til miljøet ved å lese litteratur, er det ikke selvsagt at dette vil føre til mer bærekraftige praksiser i den virkelige verdenen. Dermed spør Myren-Svelstad retorisk: «Why should teachers of literature focus on inexpertly transmitting knowledge of ecological processes, rather than doing what they are actually experts in: teaching literature?» (2020, s. 5).

På den andre siden har studier vist at lesing av litteratur faktisk kan føre til endring i leserens liv, såkalt transformativ lesing (Fialho, 2019). Fialhos studie viser hvordan lesingen påvirker

leserens selvbevissthet, og at leseopplevelsen kan få mennesker til å «connect deeply and conscientiously with our emotions, deepening our senses of who we are, what we are in this world for, and how we are in a relationship with others» (2019, s. 11). Sissel Furuseth tar til orde for at en økokritisk lesning av romanen *Mengele Zoo* (1989) bidrar til å engasjere leseren og åpner opp for at leseren selv kan ta en del av de ideologiske konfliktene som foregår. Furuseth forteller om sine egne erfaringer som kursholder i et emne som omhandlet økokritikk i nordisk litteratur og skriver: «En av studentene meddelte at hun hadde blitt så oppglødd da hun leste *Mengele Zoo* for første gang som femtenåring, at hun umiddelbart meldte seg inn i *Natur og Ungdom*» (2017, s. 213). Dette viser hvordan en økokritisk lesning gjør inntrykk på leseren og kan føre til handling. Myren-Svelstad undersøker overlappende ferdigheter mellom litterær kompetanse og bærekraftskompetanse, og nevner systemtenkning, metaspråklig bevissthet, intellektuell nysgjerrighet, som noen av disse (2020, s. 13). Han konkluderer derfor med at selv om ikke litteraturundervisning nødvendigvis er et «universalmiddel» mot miljøkatastrofer, kan det være et godt bidrag til UBU (2020, s. 17).

I arbeidet med økokritikk stilles ofte et betimelig spørsmål til forfattere som har spesifikke mål med skrivingen sin: om ikke saken vil forringe litteraturen, og at ønsket om å overbevise leseren og få hen over på sin side muligens gjør teksten instrumentell og argumenterende (Norheim, 2017, s. 22–23). Bakken hevder at man i UBU kan være fristet til å fire på de litterære kravene til tekstene, og heller velge tekster som er entydige i sitt budskap og som motiverer leserne til å endre sine liv i bærekraftig retning (2018, s. 248). Han hevder det kan være problematisk å velge litterært svake tekster for å passe innenfor rammene for «riktig» økokritisk undervisning. Økokritikk handler imidlertid ikke bare om hvilke tekster som leses, men også om lesemåte. Alle tekster kan i prinsippet leses økokritisk, uansett hva tekstene dreier seg om, og der økokritikken har mangelfullt begrepsapparat, kan den hente det fra analyse av skjønnlitteraturens fiksjonselementer (Bartosch, 2013, s. 22, ref. i Vold, 2019, s. 393). Derimot vil noen kunne hevde at også den økokritiske lesningen i seg selv vil være instrumentell og aksjonistisk, om den gjøres med formålet å få elevene til å innta bestemte perspektiver.

3 Metode

I det følgende kapittelet vil vi redegjøre for og begrunne de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med oppgaven. Vi har brukt to ulike metoder for å besvare forskningsspørsmålene våre: en bredere, kvantitativ metode og en mer dyptgående, kvalitativ metode.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Valg av forskningsdesign er knyttet opp til problemstillingen vi ønsker å besvare. Ved å benytte seg av flere metoder kan vi belyse problemstillingen fra flere innfallsvinkler. Dette kan også kalles for «metodetriangulering» eller «mixed methods», og dreier seg om hvordan flere metoder kan styrke resultatene (Johnson, 2013, s. 299; Kleven, 2014, s. 42).

«Methodological discussions should not waste time arguing about which is the right strategy, or the best one; they are all poor in an absolute sense». Løsningen blir derfor å akseptere at «the one best way» ikke finnes, men at det å kombinere flere ulike strategier som kompenserer hverandres svakheter, sannsynligvis er veien å gå. (Runkel & McGrath, 1972, ref. i Grenness, 2001, s. 101)

Det er et viktig poeng at man ikke gjør oppgaven for stor ved å benytte for mange metoder (Everett & Furseth, 2012, s. 128). Vi så imidlertid at metodetriangulering ville bidra til å styrke oppgavens kvalitet, og fordi vi har vært to stykker som har arbeidet med oppgaven, har vi sett på dette som et overkommelig prosjekt. Vi har valgt en type mixed methods-forskning der kvalitativ undersøkelse brukes som *oppfølging* av en kvantitativ undersøkelse (Larsen, 2017, s. 30). Kvantitative metoder kan gi konkrete tall basert på fastsatte spørsmål gitt til flere respondenter, mens kvalitative metoder åpner for større dybde med fokus på detaljer, kontekst og nyanser (Patton, 2015, s. 257).

Punch og Oancea hevder at kvantitative undersøkelser «essentially does three things: it conceptualizes reality in term of variables, measures these variables, and studies relationships between these variables» (2014, s. 264, ref. i Jopling, 2019, s. 56). I vårt tilfelle ønsket vi å utforske fenomenet UBU i norskfaget og måle lærernes oppfatninger om og holdninger til denne tematikken. I tillegg fikk vi muligheten til å se koblinger og sammenhenger mellom ulike bakgrunnsfaktorer og lærernes oppfatninger og holdninger. Strukturert utspørring er en

måte å produsere kvantitative data på, der kjernen er et spørreskjema med ferdig formulerte spørsmål og med faste svaralternativer for de fleste spørsmålene (Grønmo, 2016, s. 191). En fordel ved å bruke spørreundersøkelse som metode er at det gjør det mulig å få svar fra mange respondenter, og dette vil derfor være mer dekkende for populasjonen. Det gir en større bredde i undersøkelsen og resultatene kan fremstilles i tabeller og figurer som gir god oversikt over funnene (Larsen, 2017, s. 28).

En kvalitativ tilnærming er egnet for å tilegne seg dybdeforståelse og analyse av konkrete fenomener, praksiser, holdninger eller lignende (Patton, 2015, s. 257). Ved å gjennomføre intervju i tillegg til spørreundersøkelse, har vi fått muligheten til å gå i dybden på ulike forhold som vi var interessert i å finne ut mer om. Intervju gir rom for å oppklare misforståelser som måtte dukke opp, og et mer ustrukturert intervju egner seg godt til å få respondentene til å åpne seg og fortelle om ulike forhold som ikke ville kommet frem i et spørreskjema (Kleven, 2014, s. 38–39). Å se respondentene i intervjusituasjonen gjør det lettere å tolke svarene deres, og det er enklere å be om oppklaring, rydde unna misforståelser og sikre god validitet når den som blir intervjuet kan snakke mer fritt (Larsen, 2017, s. 29). Ved å gjennomføre intervjuer fikk vi utdypende informasjon om lærernes erfaringer med temaet i norskfaget, tverrfaglige prosjekter og temaets implementering i norskfaget. I tillegg fikk vi informasjon om ulike måter å gjennomføre undervisningsopplegg og ulike tverrfaglige prosjekt på, som er til stor hjelp både for oppgaven vår og den videre profesjonsutøvelsen.

3.2 Utvalg

Utvalget er de enhetene i populasjonen vi faktisk undersøker (Solbakken, 2019, s. 17). I det følgende beskriver vi utvalget i forskningsprosjektet vårt og hvilken strategi vi brukte for å finne informantene i utvalget.

3.2.1 Om utvalget

I vårt tilfelle består populasjonen av norsklærere på ungdomsskolen, og utvalget består av 165 lærere. Kriteriet for utvalget var at lærerne skulle undervise i norsk på ungdomsskolen. Utvalget er relativt stort, noe som tilsier at statistisk representativitet bør være mulig.

Imidlertid kan vi ikke hevde at vi har et representativt utvalg, da vi ikke har gjort et tilfeldig sannsynlighetsutvalg. Vi har ikke hatt en fullstendig oversikt over alle norsklærerne ved ungdomsskoler i Norge, og har dermed ikke informasjon om populasjonens egenskaper i form av kjønn, alder, bosted og så videre. Vår utvalgsprosedyre er en tilnærming ofte henvist til som strategisk utvalg eller ikke-sannsynlighetsutvalg (Patton, 2015, s. 264). Mer spesifikt er vår utvalgsprosedyre teoridrevet i form av det som på engelsk kalles «sensitizing concept exemplars sampling» (Patton, 2015, s. 291). Dette innebærer å finne informasjon hos respondenter som særlig kan belyse bruken av og meningen i spesielle begreper som brukes i spesifikke settinger, i vårt tilfelle: utdanning for bærekraftig utvikling i norskundervisningen. Ellers er utvalgsprosessen basert på selvseleksjon, der respondentene inkluderer seg selv i utvalget ved å delta i undersøkelsen og svare på den. For å styrke validiteten ønsket vi likevel å få variasjon innenfor utvalget, både med hensyn til kjønn, alder, antall år i yrket, utdanningsnivå, størrelse på sted og skolestørrelse. Spørsmålene om lærernes bakgrunnsinformasjon kunne gi oss et bilde på utvalget, samt eventuelle begrensninger ved dette. Ved å tilstrebe variasjon mener vi at resultatene gir et klarere bilde av norsklæreres oppfatninger om og holdninger til UBU og hvordan slik type undervisning implementeres i undervisningen. Tabell 1 nedenfor beskriver utvalget.

Tabell 1: Utvalgets fordeling etter variablene kjønn, alder, ansiennitet, utdanningsnivå, størrelse på sted og skole

	Frekvens	Prosent
Kjønn		
Kvinne	136	82,0
Mann	27	16,4
<i>Ikke svart</i>	2	1,2
Alder		
24-35 år	55	33,3
36-50 år	77	46,7
51-70 år	31	18,8
<i>Ikke svart</i>	2	1,2
Ansiennitet		
Mindre enn 5 år	37	22,4
5-10 år	35	21,2
10-15 år	26	15,8
15-20 år	24	14,5
Lenger enn 20 år	41	24,8
<i>Ikke svart</i>	2	1,2
Utdanningsnivå		
Lektor med opprykk (lektor + 60 studiepoeng)	40	24,2
Lektor (utdanning fra lektorprogram eller mastergrad + PPU)	11	6,7
Adjunkt med opprykk (adjunkt + 60 studiepoeng)	88	53,3
Adjunkt (bachelorgrad eller tilsvarende + PPU)	16	9,7
Lærer (fireårig utdanning)	8	4,8
<i>Ikke svart</i>	2	1,2
Befolkningstall		
Et lite sted med mindre enn 3000 innbyggere	37	22,4
Et tettsted eller en by med 3000 til 15 000 innbyggere	62	37,6
Et tettsted eller en by 15 000 til 100 000 innbyggere	43	26,1
En by med over 100 000 innbyggere	20	12,1
<i>Ikke svart</i>	3	1,8
Skolens elevtall		
Under 100 elever	17	10,3
100 til 299 elever	54	32,7
300 til 499 elever	69	41,8
Over 500 elever	22	13,3
<i>Ikke svart</i>	3	1,8

Tabell 1 ovenfor viser en god bredde i utvalget med tanke på alder, ansiennitet, utdanningsnivå og skolestørrelse. Fordi det er en større andel kvinner enn menn i læreryrket

(Statistisk sentralbyrå, 2020), er det som ventet en overvekt av kvinner i utvalget. I tillegg er det relativt sett få respondenter fra de største byene.

3.2.2 Rekruttering og respons

Arbeidet med å få tak i respondenter begynte i oktober 2020, og vårt mål var å få inn minimum 100 svar på spørreskjemaet. Det første vi gjorde var å dele spørreskjemaet vårt i tre norskfag- og undervisningsorienterte grupper på Facebook, med henholdsvis 64 000, 8800 og 5300 medlemmer. Deretter sendte vi mail til alle ungdomsskoler i landet. På grunn av høstferien sendte vi mail til skolene i Oslo, Viken og Agder i første omgang, før vi den påfølgende uken sendte ut til skoler i de resterende fylkene. Vi brukte Utdanningsdirektoratets nettjeneste, Skoleporten, for å få informasjon om og oversikt over de ulike skolene i landet. Skoleporten viser både nettside-adresse og kontaktinformasjon til de ulike grunnskolene i landet. Vi gikk systematisk igjennom Skoleportens oversikt som er listet alfabetisk ut ifra fylke og kommune. Der det var mulig sendte vi forespørsel direkte til norsklærere, og der vi ikke fant tilstrekkelig informasjon sendte vi en forespørsel til skolens norskseksjon eller andre i skoleledelsen. Vi opprettet et Excel-ark hvor vi sorterte mailadressene etter fylke, skole og stilling ved skolen. I første innsamlingsrunde sendte vi e-post til totalt 917 adresser. Av disse ble 62 adresser markert ugyldige da sendingen enten mislyktes eller vi fikk svar om at skolen eller respondenten enten ikke ønsket å delta eller ikke var i målgruppen. I andre innsamlingsrunde sendte vi påminnelse til de første adressene unntatt de som var markert ugyldige. I tillegg fant vi nye adresser ved skoler som sendingen tidligere hadde mislyktes til, samt at vi fant flere nettsider, gjennomgikk nettsider til skoler på nytt, og forsøkte å finne flere aktuelle respondenter ved skoler i større byer. I andre innsamlingsrunde ble det sendt ut e-post til 1177 adresser. Påfølgende uke sendte vi også påminnelse til de nye adressene vi hadde funnet.

Da vi stengte skjemaet for svar den 17. november 2020 hadde vi mottatt 174 svar på spørreskjemaet. Av disse var det 9 stykker som hadde huket av «nei» på spørsmålet om de underviste i norsk på ungdomsskolen. Disse respondentene fikk mulighet til å legge igjen en kommentar, hvor det fremkom av svarene at de var norsklærere utenfor målgruppen som likevel hadde et ønske om å delta. De syntes temaet var spennende og visste ikke selv hvordan de skulle gripe an temaet i undervisning, og derfor hadde undersøkelsen vekket

interesse. Disse svarene ble ekskludert fra datamaterialet siden respondentene ikke fylte utvalgskriteriene. Vi gjensto dermed med 165 gyldige svar. Fordi vi ikke egentlig vet hvor mange aktuelle respondenter vi har nådd, kan vi ikke beregne responsrate. Vi anser imidlertid 165 svar som et godt og tilstrekkelig datagrunnlag for å besvare forskningsspørsmålene i denne oppgaven.

3.3 Strukturert utspørring

For å innhente data brukte vi UiO sitt nettskjemaverktøy, som er en sikker løsning for datainnsamling via nett (Universitetet i Oslo, 2021b). Nettskjemaet kan lagre store datamengder, og gjør det enkelt å opprettholde respondentenes anonymitet. Nettskjema-løsningen har en rekke funksjoner, og man kan anvende avkryssningsspørsmål, matriser og påstandsskjemaer for å tilpasse spørsmålene til best mulig hensikt. Ingen av spørsmålene var obligatoriske å svare på, med unntak av det første spørsmålet: «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?», for å bekrefte at de som svarte var innenfor vår målgruppe.

Spørreskjemaet inneholdt i stor grad ferdigformulerte, lukkede spørsmål. En utfordring med lukkede spørsmål og faste svaralternativer er imidlertid at de begrenser respondentenes svarmuligheter, og at vi ikke får utfyllende svar. Dermed var alle sekvensene med lukkede spørsmål etterfulgt av et åpent kommentarfelt, slik at respondentene hadde mulighet til å utdype med egne ord. Dette egner seg godt dersom respondentene opplever at svaralternativene ikke passer eller hvis de har noe å tilføye (Grønmo, 2016, s. 193). I underkant av 10% av respondentene benyttet seg av denne muligheten, som oftest for å oppklare eller utdype. Ved å se på resultatene ser vi at respondentene brukte mellom 5-15 minutter på å svare på undersøkelsen, avhengig av hvor utdypende svarene var.

Spørreskjemaet er lagt ved i sin helhet (se vedlegg 1). Spørreundersøkelsen består av fire deler; 1) *bakgrunnsinformasjon*, 2) *oppfatninger og holdninger*, 3) *undervisning* og 4) *ressursbruk*, og i det følgende vil vi gå gjennom de ulike delene.

Del 1, *bakgrunnsinformasjon*, inneholder en rekke ferdigformulerte, lukkede spørsmål. Dette er både enkelt for respondentene å krysse av på, samtidig som at analysearbeidet i ettertid er mindre ressurskrevende (Grønmo, 2016, s. 194). Bakgrunnsinformasjonen vi ønsket var kjønn, alder, ansiennitet, utdanningsnivå, størrelse på lokalmiljøet der skolen ligger, antall elever på skolen og eventuelt andre fag man underviser i. Vi ønsket denne informasjonen for

å få informasjon om utvalgets representativitet, og for å se om utvalget hadde markante skjevheter. Dessuten ønsket vi å se om det kunne være sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og oppfatninger og holdninger, og hvilke sammenhenger dette i så fall var.

Del 2, *oppfatninger og holdninger*, inneholder to påstandsskjemaer. Første del omhandler oppfatninger om og holdninger til tverrfaglig arbeid, bærekraftig utvikling som tema og norskfagets rolle i UBU. Den andre delen belyser oppfatninger om og holdninger til tekstvalg i undervisningen. Et grep for å oppnå mest mulig oppriktige svar er ved å be respondentene ta stilling til påstander, slik del to er presentert. Svaralternativene er uttrykt gjennom en Likert-skala (Grønmo, 2016, s. 205), med fem svaralternativer som uttrykker i hvor stor grad de er enig eller uenig. Dette egner seg spesielt godt i forbindelse med holdningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 204).

Del 3, *undervisning*, inneholder i større grad kvalitative, åpne oppfølgingsspørsmål (Patton, 2015, s. 15), fordi vi ønsket å undersøke hva som faktisk skjer i undervisningen. Dette ville ikke vært mulig hvis vi benyttet ferdigformulerte, lukkede spørsmål, fordi det er vanskelig å formulere svaralternativer som er dekkende for alle respondentene (Grønmo, 2016, s. 195). Da vi piloterte spørreundersøkelsen prøvde vi den ut på veiledere, bekjentskaper i læreryrket og medstudenter. Dette styrket kvaliteten på spørreundersøkelsen ytterligere, ved at vi gjorde ulike endringer i flere runder. Vi endret formuleringer på enkelte spørsmål, slik at disse skulle fremstå som tydelige, og vi minsket sjansen for misforståelser. Den viktigste endringen som fremkom fra piloteringsarbeidet var imidlertid at vi åpnet opp for muligheten til å svare på spørreundersøkelsen selv om man kun var i planleggingsfasen av UBU, og ikke hadde gjennomført undervisningen enda. LK20 med innføringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema skal ikke implementeres på 10. trinn før i 2021, så flere av svarene tilsier at lærere ikke har undervist om dette enda, eller fortsatt er i planleggingsfasen. Dette førte til at vi også har fått innspill fra lærere som ikke har gjennomført undervisning enda. Dersom vi ikke hadde gjort denne endringen er det mulig at vi hadde fått et stort frafall av respondenter, som igjen ville påvirket de endelige resultatene. Hvis man svarte at man verken hadde undervist om temaet i norsk, og heller ikke planla å gjøre det, falt resten av undersøkelsen bort for disse respondentene. Dette fordi resten av spørsmålene som omhandlet undervisning og planlegging, ikke ville være relevant for disse respondentene.

Del 4, *ressurser*, inneholder både avkrysningsalternativer, en Likert-skala, og åpne spørsmål hvor respondentene kan skrive selv. Her var formålet å undersøke hvilke ressurser lærere anvender, samt deres erfaringer med å benytte seg av og finne ulike ressurser knyttet til bærekraftig utvikling. Kun respondentene som allerede hadde undervist om temaet i norsk, mottok spørsmålet om hvilke ressurser de hadde brukt. Vår innledende oppfatning var at det er begrenset med ressurser knyttet til temaet bærekraftig utvikling i norskfaget, og at lærere dermed kan anse dette som en krevende del av undervisningsplanleggingen. Under denne delen fant vi at påstanden «Jeg må ofte gjøre mine egne vurderinger når jeg skal utarbeide undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling i norskfaget» ikke fungerte til sin hensikt. Vårt siktemål var å undersøke om lærerne følte seg overlatt til seg selv i negativ forstand i arbeidet med å finne opplegg til UBU. Lærerne påpekte at de alltid gjør sine egne vurderinger, og at de derfor ikke forsto denne påstanden. Et viktig aspekt ved spørreskjema som metode er at svaralternativene bør oppleves som fornuftige og tydelige av de som skal svare, og hver respondent bør finne et alternativ som passer rimelig godt til det de ønsker å svare (Kleven, 2014, s. 36). Fordi vi hadde åpne kommentarfelt, ble denne misforståelsen fanget opp. Dermed forsto vi at denne påstanden ikke fungerte som tiltenkt, og vi kunne undersøke det nærmere i intervjuene.

Ved å velge spørreskjema som metode har vi fått mange respondenter til å svare på undersøkelsen. Spørreskjemaet var landsdekkende, slik at vi kunne se tendenser fra både bygd og by, og om bosted har noen betydning for UBU. I tillegg fikk vi mulighet til å spørre om flere faktorer som spiller inn på UBU, som blant annet gjennomføring av undervisning, bruk av ressurser, hvordan de tolker UBU sin plass i læreplanen og deres egne erfaringer med temaet. Dette ga oss en god innsikt i ulike faktorer rundt temaet bærekraftig utvikling i norskfaget, som vi igjen tok med oss videre til intervju, for deretter å anvende i vår analyse.

3.4 Intervju

I det følgende vil vi beskrive bakgrunnen for vår utvalgsprosedyre, og gi en kort presentasjon av intervjurespondentene. Vi redegjør for hva som ligger til grunn for utviklingen av intervjuguiden, samt at vi beskriver intervjuprosessen og transkriberingen.

3.4.1 Intervjuobjektene

Avslutningsvis i spørreundersøkelsen kunne respondentene skrive inn mailadressen sin dersom de var interesserte i å delta på et digitalt intervju. Etter å ha lukket spørreundersøkelsen var det 34 lærere som var interessert i å delta, så dermed kunne vi velge blant informanter med ulik profil. Vi ønsket fire informanter til intervju, hvorav to av disse skulle være godt kjent med tematikken UBU og ha undervist om dette tidligere. Disse respondentene har fått pseudonymene Ingeborg og Grethe. Vi ønsket også to informanter som ikke hadde gjennomført undervisning om bærekraftig utvikling enda, og som fortsatt var i planleggingsfasen. Disse to har fått pseudonymene Jonas og Mari. Denne systematiske utvelgelsen ble gjort fordi vi ønsket å få frem perspektiver både fra lærere som har gjennomført undervisning, og lærere som er i planleggingsfasen. Fordi utvelgelsen av intervjuobjektene tok utgangspunkt i om de hadde undervist tidligere eller ikke, har vi ikke valgt respondenter med hensyn til andre bakgrunnsvariabler. I tabell 2 gir vi en kort presentasjon av de fire lærerne vi intervjuet.

Tabell 2: Oversikt over intervjuobjektene bakgrunnsinformasjon

Bakgrunnsvariabel	
Navn	Jonas
Kjønn	Mann
Alder	36-50 år
Ansiennitet	Jobbet som lærer i mindre enn 5 år
Utdanningsnivå	Lektor med opprykk
Befolkningstall	Lite sted med mindre enn 3000 innbyggere
Skolens elevtall	Stor skole med 300 til 499 elever
Undervist om bærekraftig utvikling i norsk tidligere	Nei, men planlegger å gjøre det
Navn	Mari
Kjønn	Kvinne
Alder	24-35 år
Ansiennitet	Jobbet som lærer i mindre enn 5 år
Utdanningsnivå	Lektor
Befolkningstall	Lite sted med mindre enn 3000 innbyggere
Skolens elevtall	Mellomstor skole med 100 til 299 elever
Undervist om bærekraftig utvikling i norsk tidligere	Nei, men planlegger å gjøre det
Navn	Ingeborg
Kjønn	Kvinne
Alder	36-50 år
Ansiennitet	Jobbet som lærer i 10-15 år
Utdanningsnivå	Adjunkt med opprykk
Befolkningstall	Tettsted med 3000 til 15 000 innbyggere
Skolens elevtall	Mellomstor skole med 100 til 299 elever
Undervist om bærekraftig utvikling i norsk tidligere	Ja, flere ganger
Navn	Grethe
Kjønn	Kvinne
Alder	36-50 år
Ansiennitet	Jobbet som lærer i lenger enn 20 år
Utdanningsnivå	Adjunkt med opprykk
Befolkningstall	Lite sted med mindre enn 3000 innbyggere
Skolens elevtall	Liten skole med mindre enn 100 elever
Undervist om bærekraftig utvikling i norsk tidligere	Ja, flere ganger

Vi ser av tabell 2 ovenfor at de som hadde undervist om temaet flere ganger tidligere, hadde lang ansiennitet, i motsetning til de som ikke hadde undervist tidligere, som hadde undervist i mindre enn 5 år. I de andre kategoriene ser vi også en viss grad av variasjon.

3.4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utviklet etter at vi hadde gjennomgått resultatene fra spørreundersøkelsen. Resultatene viste tydelige tendenser, og vi fikk en god indikasjon på hva vi ønsket mer informasjon om. Dette var fordelaktig fordi vi kunne innhente ny og relevant informasjon, og intervjuundersøkelsen bidro derfor til en mer utdypende forståelse. Ifølge Patton er det noen prinsipper man burde følge når man skal gjennomføre et intervju. Han skriver at man burde ha åpne spørsmål, slik at informantene har mulighet til å gi et utfyllende svar (Patton, 2015, s. 428). Slik det fremgår av intervjuguiden, hadde vi i stor grad åpne spørsmål. Ifølge Dalen kan det også være hensiktsmessig å vise til konkrete forskningsresultater og be informantene om å si noe om det (2011, s. 28). Med resultatene fra spørreundersøkelsen som bakteppe, kunne vi kunne diskutere disse i intervjuene, og be om informantene sine synspunkter. En svakhet ved dette er at vi kunne fremstå som mer forutinntatte, og mer lukket for nye innspill. Selv om vi hadde fastsatte spørsmål, gjorde vi tilpasninger til de ulike informantene. Vi så dette som hensiktsmessig fordi vi ønsket å fange opp hver enkelt lærer og deres erfaringer og synspunkter.

Intervjuguiden inneholder noen fastsatte spørsmål som vi ønsket svar på (se vedlegg 2), og er delt inn i fire deler, som samsvarer med spørreundersøkelsen. Del 1, *UBU i norskfaget*, inneholder generelle spørsmål om lærernes erfaring med tematikken, samt deres oppfatninger om og holdninger til temaet. Her ønsket vi å få informasjon om hvordan lærerne forstår norskfagets vinkling på bærekraftig utvikling, og hvilken plass temaet burde ha i faget. Del 2, *tverrfaglige prosjekter*, inneholder spørsmål om lærernes erfaring med temaet i forbindelse med tverrfaglige prosjekter. Her ønsket vi å få informasjon om norskfagets rolle i tverrfaglige prosjekter og hva som kan være norskfagets bidrag i disse. Vi ønsket også å undersøke hvem som initierer arbeidet med UBU, og hvordan arbeids- og planleggingsprosessen pleier å foregå i ulike tverrfaglige prosjekt. Del 3, *tekstlige innganger*, inneholder spørsmål om hvilke former for tekst lærerne har arbeidet med i forbindelse med temaet. Her ønsket vi å undersøke skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur nærmere. Vi ønsket informasjon om hvilke erfaringer lærerne hadde med tematikken knyttet opp mot arbeid med sakprosa og skjønnlitteratur. Del 4, *ressurser*, inneholder spørsmål om lærernes erfaring med å finne

ressurser knyttet opp til temaet i norskfaget, og hva de har lagt vekt på når de skal utarbeide ulike undervisningsopplegg.

3.4.3 Gjennomføring og transkribering

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av den digitale videotjenesten Zoom. Vi gjennomførte et pilotintervju med en medstudent, for å bli mer komfortable i intervjusituasjonen og oppmerksom på eventuelle feilformuleringer og reaksjoner. Å gjennomføre digitale intervjuer er mer fleksibelt med hensyn til både tid og ressurser, og ga oss dessuten muligheten til å intervju lærere fra hele landet. En ulempe ved å gjennomføre digitale intervjuer er at man ikke oppnår den samme nærheten som ved fysisk tilstedeværelse. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte, ved at vi forsøkte å ha en viss struktur på samtalen, samtidig som vi ønsket å ha en samtale fremfor et formelt intervju (Dalen, 2011, s. 26). Vi deltok begge i intervjusituasjonene, hvor den ene ledet intervjuet og den andre fungerte som observatør ved å notere viktige innspill og tanker. Respondentene ga sitt samtykke muntlig i starten av intervjuet. Intervjuene ble tatt opp med UiO sin diktafon-app, som sendte lydopptaket direkte til nettskjemaet.

For å transkribere intervjuene brukte vi programmet *f5transkript*, som er et manuelt transkriberingsverktøy. Da vi transkriberte la vi vekt på meningsinnholdet i ytringene, uten å fokusere på nonverbale tegn, både fordi vi gjennomførte digitale intervjuer, og fordi vi ikke så det som betydningsfullt for meningsinnholdet. Vi har utelatt ord som ikke utgjør en meningsbetydning for ytringen, slik som: «likksom», «altså» og «på en måte». I tillegg ble talemål gjort om til skriftspråk, slik at alle dialektord ble gjort om til bokmål. Transkripsjonsnøkkelen som er brukt i analysen vises i tabell 3 under, og er en forenklet versjon av Svennevig sine transkripsjonssymboler (2009, s. 11–12).

Tabell 3: Transkripsjonsnøkkel benyttet i analyse

Symbol	Beskrivelse
..	Kort pause (under 0,3 sekunder)
...	Mellomlang pause (0,3-0,6 sekunder)
... (1,2)	Lengre pause (målt i tidels sekunder)
.	Hevdende intonasjonskontur
,	Fortsettelsesintonasjon
-	Avbrutt ord
?	Spørrende intonasjonskontur
Kursiv	Trykksterkt ord
«Sitat»	Sitatstemme
=	Forlenging av lyd
[..]	Deler av transkripsjonen er fjernet

Tabell 3 viser transkripsjonssymbolene som er anvendt, som kommer til uttrykk i sitatene fra intervjuene.

3.5 Data og analyse

I det følgende vil vi beskrive analysearbeidet som ble gjort av datamaterialet fra spørreundersøkelsen og intervjuene. Datamaterialet var komplekst, bestående av både kvantifiserbare data, tekstsvær og intervjutranskripsjoner. Videre vil vi forklare den overordnede analytiske tilnærmingen til materialet, for deretter å beskrive mer inngående om henholdsvis den kvantitative og kvalitative analysen.

3.5.1 Analytisk tilnærming

Den analytiske tilnærmingen har vært hovedsakelig induktiv, til dels deduktiv. Det vil si at vi på forhånd hadde et teoretisk rammeverk vi plasserte oss innenfor, men at datamaterialet ble styrende for analyseprosessen og de resultatene vi endte opp med. Dette var en naturlig inngang til vårt forskningsprosjekt fordi tematikken UBU i norskfaget er lite forsket på

tidligere. Den kvantitative analysen sikter på en beskrivende statistikk av lærernes oppfatninger og holdninger i form av tallfestede data, i tillegg til undervisningspraksis og ressursbruk. Den kvalitative analysen tar utgangspunkt i både tekstsvaer fra spørreskjemaet og intervjutranskripsjoner, hvor vi har analysert innholdet og sortert det i fortolkende og forklarende koder (Larsen, 2017, s. 115). Kodene gir uttrykk enten for vår tolkning av innholdet i datamaterialet, eller vår forklaring av de forholdene som eksplisitt omtales i datamaterialet. Forskningsarbeidet ble utført med en analytisk tilnærming i form av «sensitizing concepts», som sikter på en helhetlig forståelse av meningsytringer og begrepsbruk i sosiale situasjoner og spesifikke grupper (Bowen, 2006, s. 14). Analysen går ut på å identifisere og fortolke ulike ideer og oppfatninger om fenomenet UBU og hvordan begrepet kommer til uttrykk blant norsklærerne og gjør seg gjeldende i norskundervisningen. Under vil vi beskrive analyseprosessen mer detaljert.

3.5.2 Kvantitativ analyse

Råmaterialet fra spørreundersøkelsen ble lastet ned fra nettskjemaet og konvertert til Excel. Vi opprettet et nytt regneark som inneholdt spørsmålene, et regneark for kodenøkkel og et for omkodning av dataene. Dataene ble kodet om fra tekst til tall ved hjelp av Excels «søk og erstatt»-funksjon, som gjorde arbeidet svært effektivt. Kolonner uten svar ble kodet om til 0, og ellers ble svaralternativene kodet til tall fra 1 opp til 7 ut ifra hvor mange alternativer spørsmålet hadde. Til slutt opprettet vi et nytt regneark der vi limte inn svarene på alle spørsmål som hadde vært åpne. Disse ble gjennomgått systematisk for å se etter nye kodekategorier, men på grunn av kompleksiteten og dybden i svarene bestemte vi at disse heller burde kodes kvalitativt. Tekstsvaer ble derfor kun kodet om til 0 for «ikke svart» og 1 for «svar». Det omkodete datamaterialet ble deretter konvertert til SPSS, hvor dypere analyser ble gjennomført. Vi analyserte frekvens i svarene, som viser hvor mange som har svart på ulike alternativer i form av antall enheter og prosentvis fordeling. I tillegg undersøkte vi gjennomsnittsskår i holdninger knyttet til de ulike påstandene fra spørreskjemaet. Videre presenterer vi svarene knyttet til undervisning og ressursbruk i form av tabeller og diagrammer. Vi undersøkte også sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og enighet i påstander ved hjelp av krysstabulering. Ved hjelp av SPSS' korrelasjonsanalyse kunne vi identifisere hvilke sammenhenger som var fremtredende. Ved å kontrollere for effektstørrelse

så vi imidlertid at bakgrunnsvariablene hadde minimal effekt, og dermed er denne analysen utelatt fra resultatene.

3.5.3 Kvalitativ analyse

Kategorier for koding av data er utviklet induktivt fra tekstsvarene og intervjutranskripsjonene, og eksempler for koder og kategorier er identifisert for å rapportere funnene. Analysestrategien er inspirert av konstant komparativ metode, som er en sentral strategi innenfor kvalitative prinsipper og *grounded theory* (Corbin & Strauss, 2015). Vi har gjennomgått setninger og ord for å bestemme hvilke koder som passer begrepene som framgår av datamaterialet. Vi fant det mest hensiktsmessig å gjøre dette arbeidet for hånd, og skrev ut tekstmaterialet, klippet det opp i biter, fargekodet segmenter fra materialet og sorterte disse. Dette ble i første omgang gjort med tekstsvarene fra spørreundersøkelsen, og deretter med intervjutranskripsjonene. Det ble gjort sammenligninger både innad i disse og mellom de ulike dokumentene. Hver kode ble sammenlignet med andre koder for å identifisere likheter, forskjeller og generelle mønstre. Eksempler på koder som fremkom av datamaterialet var «planleggingsfase», «tverrfaglig prosjekt», «redskapsfag», «skjønnlitteratur» og «sakprosa». Ettersom kodene ble identifisert utarbeidet vi fire overordnede kategorier: «variasjon i forståelse og erfaring», «tverrfaglige prosjekt», «norskfagets rolle» og «tekstvalg». Basert på kodene refererer vi til ulike ytringer fra lærerne og kommenterer deretter hva disse kodene betyr. Sitater fra tekstsvarene og intervjuene er blitt gruppert etter likhetstrekk som er karakteristiske for kategorien de henviser til. Dette illustrerer en kombinert delbasert og helhetlig innholdsanalyse for å finne mønstre i datamaterialet.

3.6 Kvalitet i forskning

Vurderingen av en studies validitet og reliabilitet er sentral for den helhetlige kvaliteten på en studie. Forskningsvaliditet referer til riktigheten og sannheten i konklusjoner som hentes fra resultatet i studien, og forskningsreliabilitet er til stede når de samme resultatene ville komme frem hvis studien ble gjennomført igjen (Johnson, 2013, s. 279). I det følgende vil vi gjennomgå studiens validitet og reliabilitet, samt etiske aspekter ved forskningsprosjektet.

3.6.1 Validitet

Validitet handler om hvorvidt studien måler det som er til studiens hensikt, og om denne informasjonen er gyldig. En undersøkelses ytre validitet handler om hvorvidt resultatene kan brukes til å generalisere for en større populasjon enn de man har undersøkt (Johnson, 2013, s. 291; Solbakken, 2019, s. 40). En vanlig trussel mot ytre validitet er utvalgsfeil – det vil si feil knyttet til hvordan utvalget trekkes (Solbakken, 2019, s. 40). Vi kan ikke bruke resultatene fra denne undersøkelsen til å si noe om alle norsklærere på ungdomsskoler i Norge. Vi har gjort et strategisk utvalg og dermed er ikke utvalget representativt, og ytre validitet er ikke sikret. Ved å legge ut spørreundersøkelsen i ulike Facebook-grupper kan det oppstå tilfeldigheter, ved at vi har mindre kontroll på hvem som faktisk svarer. Prosessen med å rekruttere utvalget ved å systematisk gå gjennom fylker og kommuner, og deretter holde en oversikt i Excel, bidrar til å styrke kvaliteten i det strategiske utvalget. Imidlertid har det flere begrensninger, som for eksempel at skoleporten sine nettsider har manglende kontaktinformasjon, og at skoler enten ikke har egne nettsider eller at disse ikke er oppdatert. Vi gjennomførte en andre runde med innhenting av e-postadresser hvor vi oppdaget flere av disse utfordringene, og dermed reduserte vi sjansen for store skjevheter i den grad det var mulig.

I artikkelen «Determining validity in qualitative inquiry» presenterer Cresswell og Miller (2000) ulike prosedyrer man kan anvende for å heve validiteten i sin forskning. Triangulering er en validitetsprosedyre hvor man forsøker å se sammenhenger mellom flere og forskjellige informasjonskilder (Cresswell & Miller, 2000, s. 12). I vår studie har vi triangulering i form av metode-, teori- og forskertriangulering. Ved å anvende både spørreskjema og intervju som metoder, bidrar dette til å styrke resultatene. Dette fordi hver metode avslører ulike aspekter ved virkeligheten, og dermed kan flere metoder kryssjekke validiteten i ulike typer data. For å styrke den teoretiske validiteten i oppgaven har vi brukt flere teoretiske perspektiver for å tolke og forklare dataene. Til sist styrkes kvaliteten i oppgaven ved at vi er to som gjennomfører forskningen, da det minimerer risikoen for feil i innsamling og analyse av dataene. Fordi tolkning som regel er subjektivt, særlig i analyse av kvalitativ data, styrker det oppgavens validitet at vi er to som sjekker funnene og sammen blir enige om en plausibel tolkning eller forklaring.

Ved å velge spørreskjema som metode, følger det noen validitetsproblemer man må være bevisst på. Standardiserte skjemaer gir ikke alltid all informasjon vi burde hatt, og spørreundersøkelser anerkjenner ikke fullstendig kompleksiteten i den sosiale virkeligheten (Larsen, 2017, s. 28; Jopling, 2019, s. 59). I tillegg tolker mennesker spørsmål og skalaer forskjellig, som vil gi utslag i hvordan de responderer på spørsmålene. Vanlige problemer ved spørreundersøkelser er for eksempel frafall fra utvalget, at svarene er upålitelige, eller at respondentene ikke vil eller evner å svare. Et sannsynlig scenario er at de lærerne som er mer interesserte i temaet UBU er de som er mest tilbøyelige til å svare på undersøkelsen. Dermed gir dette muligens et noe urealistisk bilde av populasjonen. I tillegg er et problem med å beregne gjennomsnitt fra Likert-skalaer at lik avstand mellom svarkategoriene i spørreskjemaet, ikke nødvendigvis impliserer lik avstand mellom verdiene for det fenomenet vi måler (Ary et al., 2018, ref. i Frønes & Pettersen, 2021, s. 14). Dette betyr at det å regne ut gjennomsnittsholdning for en gruppe lærere ikke nødvendigvis vil gi et godt eller informativt mål på gruppens gjennomsnittlige holdninger.

En skjevhet i utvalget vårt er at vi har relativt få respondenter (12,1 %) fra store byer med over 100 000 innbyggere. Vi fikk flere e-poster tilbake fra enten lærere, skoleledere eller administrasjonen som ikke ville videresende undersøkelsen vår fordi de hadde en omfattende arbeidsmengde, eller fordi de får for mange slike henvendelser til at de har kapasitet til å svare alle. Dette gjaldt spesielt skoler fra de større byene. I tillegg er det en overrepresentasjon av kvinner med 82,4 % respondenter, men dette kan til dels skyldes en naturlig kjønnsfordeling i ansatte på ungdomsskolen. Til tross for at utvalget ikke er representativt, mener vi at studien gir et interessant bilde på tendenser innenfor UBU i norskfaget, da den er av omfattende størrelse, med respondenter fra store deler av landet.

En begrensning ved å gjennomføre intervju er om respondentene kommer til orde med sitt oppriktige syn. Kontrolleffekt er en av de mest åpenbare ulempene: intervjueren selv kan påvirke intervjuresultatet. Både tilstedeværelsen og tolkningen muliggjør at forskerens «bias» – forforståelser og antagelser – kan påvirke funnene (Dalen, 2011, s. 16; Fangen, 2011, s. 43). Det kan være vanskeligere å være ærlig når intervjueren sitter overfor en, og noen vil bevisst eller ubevisst lyve for å gjøre et godt inntrykk, for å skjule uvitenhet eller svare det en tror er allment akseptert (Larsen, 2017, s. 30). Fordi vårt ståsted er utforskende og vi ikke ønsket å vurdere hva som var bra eller dårlig, samt at vi ikke innehar noen høyere posisjon

enn informantene, vil vi imidlertid hevde at det er lite sannsynlig at de skulle si noe annet enn det de tenker og mener. Flere av informantene fremhevet også at de syntes det var viktig at vi undersøkte temaet, noe som tyder på at de genuint ønsket å belyse temaet fra et oppriktig og undersøkende perspektiv. Som nevnt er det mulig at de lærerne som er mest interesserte i temaet bærekraftig utvikling som er mest tilbøyelige til å svare. Det kan også tenkes at av de lærerne som svarer, er det de som er høyst interesserte og muligens har mest kunnskap om emnet, som ønsker å bidra videre med intervjuer. Imidlertid fant vi fra resultatene på spørreundersøkelsene at en høy andel ikke hadde undervist i temaet i norsk tidligere. Flere av disse meldte seg også til intervju, og ved at vi valgte å intervju to informanter som ikke hadde undervist i temaet tidligere, gir det et mer realistisk bilde av hva lærerne tenker om tematikken.

Målevaliditet handler om i hvilken grad den operasjonelle definisjonen faktisk måler det teoretisk definerte begrepet (Solbakken, 2019, s. 41). En form for målevaliditet som i vårt tilfelle ble viktig å sikre, er «definisjonsmessig validitet», som handler om hvorvidt den operasjonelle definisjonen er en gyldig definisjon av det teoretisk definerte begrepet (Solbakken, 2019, s. 43). Innledningsvis i spørreundersøkelsen definerte vi begrepet bærekraftig utvikling ut ifra Udir sin definisjon, slik at respondentene skulle ha en felles forståelse av det teoretisk definerte begrepet. Imidlertid kan vi ikke si noe om hvorvidt respondentene har forstått begrepet bærekraftig utvikling slik som vi gjorde rede for, og dermed avgitt svarene sine med bakgrunn i dette. utfordringer knyttet til definisjonen av begrepet bærekraftig utvikling kom tydeligere frem etter at vi hadde gjennomført intervjuer. Her fikk vi innsikt i hvordan de ulike respondentene definerte begrepet bærekraftig utvikling, hvor det varierte fra en snever forståelse av begrepet til svært vide forståelser. Imidlertid er dette et viktig aspekt å få frem, fordi de ulike forståelsene og definisjonene av begrepet preger læreres oppfatninger og holdninger, som igjen har konsekvenser for implementeringen av bærekraftig utvikling i undervisningen.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten til datamaterialet, og at andre forskere skal kunne etterprøve forskningen som er gjort (Grønmo, 2016, s. 241). Dette fordrer at vi må dokumentere våre prosesser etterrettelig, og at fremstillingen av metodevalg og prosedyrer er

transparente. For at denne studien skal ha høy reliabilitet må den vise at forskning på 1) læreres oppfatninger om og holdninger til UBU i norskfaget og 2) implementering av bærekraftstematikken i norskundervisningen og tekster tilknyttet denne, vil gi de samme resultatene i samme kontekst på et annet tidspunkt. Metodene vi har brukt er godt forankret i fagfeltet, og prosedyrene for utvalg, rekruttering, datainnsamling og analyse er grundig redegjort for i oppgaven. Dermed kan leseren forstå hvorfor metodiske strategier er valgt, hvordan analysen er gjennomført, samt hvilke antakelser og slutninger som er gjort og hvorfor. I tillegg vil andre forskere kunne bruke våre beskrivelser og teorier for å kunne etterprøve eller bygge videre på disse. Utformingen av spørreskjemaet og gjennomføringen av datainnsamlingen- og analysen er avgjørende for å sikre studiens reliabilitet.

Spørreskjemaet må fungere på en hensiktsmessig måte, og datainnsamlingen må både være grundig og systematisk gjennomført (Grønmo, 2016, s. 241). Et grundig forarbeid og flere piloteringsrunder gjorde at spørreskjemaet fungerte godt. Kommentarfunksjonen gjorde at respondentene fikk utdype sin mening i de tilfellene svaralternativene ikke var uttømmende. I tilfellet hvor den ene påstanden knyttet til ressurser fremsto utydelig, fikk vi også fanget opp dette. I det kvantitative analysearbeidet brukte vi utelukkende Excel og SPSS' funksjoner for omkodning og analyser. Dette styrker reliabiliteten fordi det fjerner risikoen for menneskelige feil og subjektiv tolkning.

Undersøkelsens reliabilitet sikres når den operasjonelle definisjonen av et begrep måler det teoretisk definerte begrepet (Solbakken, 2019, s. 44). Det finnes flere kilder til reliabilitetsproblemer: begrepene kan være uklare, respondentene husker ikke det som blir spurt om, eller respondentene sier seg enig i påstander de egentlig er uenig i (særlig hvis holdningene anses som mer sosialt aksepterte enn andre) (Solbakken, 2019, s. 44). Til tross for at vi i spørreskjemaet opplyste hvilken definisjon av bærekraftig utvikling vi la til grunn, så vi at lærerne hadde ulik oppfatning av hva begrepet inneholdt. Lærerne i vår undersøkelse kan være mer tilbøyelige til å svare ærlig i og med at skjemaet er anonymt, men det kan også være at de ubevisst svarer uærlig hvis de mangler innsikt om egen undervisning og planlegging. Fordi bærekraftig utvikling og klimaspørsmål til en viss grad er politisk sensitive spørsmål kan det også tenkes at dette påvirket respondentene til å svare med positive holdninger til temaet, og at dette til dels forklarer den svært høye gjennomsnittsskåren på noen av påstandene.

I kvalitativ forskning er det en kjent sak at det er vanskeligere å gjennomføre repeterende datainnsamling uten at det oppstår variasjon (Dalen, 2011, s. 93; Grønmo, 2016, s. 241). For å sikre reliabilitet i forbindelse med kvalitativ forskning er det derfor svært viktig at man beskriver metodiske valg nøyaktig, transparent og tydelig. Vi har særlig i kapittel 3.5.3 om kvalitativ analyse forsøkt å beskrive hvordan vi har gått frem for å finne våre forklaringer og tolkninger, og ved bruk av sammenligningsstrategien har analysearbeidet blitt gjennomført på en grundig og systematisk måte. Vi kommer imidlertid ikke unna at den kvalitative analysen er reduksjonistisk ved at kun enkelte elementer i tekstmaterialet er gjenstand for drøfting, og her er vi subjektive i hva vi mener har vært viktigst i datamaterialet. Avgjørelsene om hvilke utdrag fra materialet som gir mest mening for våre slutninger er basert på vårt skjønn, imidlertid vil vi hevde at det er en styrke at vi sammen har tatt disse avgjørelsene. Disse utdragene presenteres i analysen (kapittel 4.2) slik at leseren selv kan vurdere om tolkningene er troverdige.

En annen begrensning for etterprøving av undersøkelsen er at intervjuguiden ble utformet basert på resultatene fra spørreskjemaet. Intervjuene hadde også en rekke åpne spørsmål og ble dessuten tilpasset respondentene ut ifra deres erfaring og svarene de ga underveis. Her vil vi imidlertid lene oss på Patton, som hevder at det er en myte at replikasjon (alle informanter får samme spørsmål i lik rekkefølge) automatisk impliserer høy reliabilitet (2015, s. 667). I tilfeller hvor forskningen er begrenset vil det heller være hensiktsmessig og nødvendig å lære fra respondentene idet studien utvikler seg. I dette tilfellet kan det også tenkes at det vil ha skjedd mye på området innenfor skolen og norskfaget innen relativt kort tid, og at det dermed vil være vanskelig å påvise at resultatene vil bli de samme på et senere tidspunkt.

3.6.3 Etiske aspekter ved forskningsprosjektet

Fordi forskningsprosjektet vårt behandler personopplysninger i form av navn, e-post og lydopptak, sendte vi inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som gjør personvern vurderinger for UiO. Denne søknaden ble sendt inn 1. juli 2020. Den 2. juli 2020 ble det vurdert av NSD at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ville være i samsvar med personvernlovgivningen (se vedlegg 3). NSD vurderte også at innhenting av samtykke ville bli gjennomført på et lovlig grunnlag. Informert og fritt samtykke er viktig fra et ansvarsetisk ståsted, og dreier seg om å hindre krenkelser av personlig integritet (Befring,

2015, s. 32). I vårt prosjekt har vi valgt å ha et utvalg bestående av lærere. Det betyr at vi unngår problematikken rundt forskning og barn eller særlig utsatte grupper, og man kan vente seg at våre deltakere forsto prosjektets hensikt og at de frivillig ga informert samtykke. Spørreskjemaet innledet med et informasjonsskriv om prosjektet der lærerne kunne huke av for sitt samtykke (se vedlegg 1). Ved intervjuet ble informantene igjen bedt om å samtykke muntlig før vi satte i gang intervjuet. Deltakerne hadde når som helst mulighet til å reservere seg fra å delta, eller ta kontakt for å trekke tilbake sitt samtykke. Utover den tiden deltakerne måtte bruke på å delta i prosjektet, anser vi ikke at forskningen innebar en personlig belastning.

For å sikre vern av informantens personopplysninger brukte vi relativt grove kategorier i spørreskjemaet, slik at det ikke er mulig å identifisere noen av deltakerne. Intervjudataene ble lagret trygt på adgangsbegrenset og passordbeskyttet område på UiO. Alt datamateriale som inneholdt personopplysninger ble anonymisert og vi anså dermed materialet som gul data (Universitetet i Oslo, 2020). Disse dataene ble lagret på privat maskin i tråd med de gjeldende retningslinjer fra UiO (2021a). Datamaterialet slettes så snart oppgaven er sensurert høsten 2021.

En etisk utfordring vi har vært bevisst på er om resultatene viser sammenhenger mellom for eksempel holdninger til miljøspørsmål og enkelte lærergrupper ut ifra alder, kjønn, bosted eller lignende. I så fall ville det være viktig å ikke skape et stigmatiserende bilde av enkelte grupper. Imidlertid har vi ikke funnet noen samvariasjon som har vært hensiktsmessig å trekke frem i denne oppgaven.

4 Analyse

I dette kapitlet vil vi presentere studiens funn. Først vil vi presentere resultatene fra den kvantitative analysen, og deretter funnene fra den kvalitative analysen. Siden spørreundersøkelsen la grunnlaget for intervjuene, er dette en hensiktsmessig oppdeling, som tydeliggjør hvor funnene er hentet fra.

4.1 Resultater fra kvantitativ analyse

Under presenteres funnene fra spørreundersøkelsen som er analysert kvantitativt, og vi viser respondentenes svar på alle spørsmålene knyttet til oppfatninger og holdninger, undervisningspraksis og ressurser (se delkapittel 3.3). I tillegg vil vi i denne delen støtte oss til lærernes kommentarer til hvert påstandsskjema. Utvalgsstørrelsen er 165 respondenter, men det totale antallet respondenter varierer noe, enten fordi enkeltpersoner har valgt å ikke svare, eller fordi deler av undersøkelsen er fjernet for dem som eksempelvis har svart at de verken har eller planlegger å undervise om bærekraftig utvikling i norsk.

4.1.1 Tverrfaglighet og temaet bærekraftig utvikling

I andre del av undersøkelsen ble respondentene bedt om å ta stilling til ni forskjellige påstander knyttet til oppfatninger om og holdninger til tverrfaglig arbeid, bærekraftig utvikling som tema og norskfagets rolle i UBU. Tabell 4 viser svarfordelingen på de ni utsagnene som inngår i påstandsskjema *Oppfatninger og holdninger* (se vedlegg 1). Svarfordelingen i tabellen viser helt uenig, litt uenig, verken enig eller uenig, litt uenig og helt uenig. Prosentandelen som har valgt å ikke svare er kodet «ubesvart» og holdes utenfor tabellen.

Tabell 4: Lærernes oppfatninger om og holdninger til tverrfaglighet og temaet bærekraftig utvikling i skolen og norskfaget. *Prosentandel*

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
1. Jeg synes det er hensiktsmessig å ha tverrfaglige temaer i læreplanen (N=163).	1,8	0,6	1,2	17,0	78,2
2. Jeg liker å samarbeide med andre lærere på tvers av fag (N=163).	1,0	1,0	5,5	23,0	68,5
3. Jeg synes det er bra at bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema i læreplanen (N=162).	1,2	0,6	3,0	13,9	79,4
4. Jeg opplever at skolens administrasjon anser temaet som viktig og gjør konkrete tiltak for å få en mer bærekraftig skole (N=163).	4,8	14,5	17,0	36,4	26,1
5. Jeg mener selv at klimaendringer er en av vår tids viktigste utfordringer (N=163).	0,6	0,6	3,6	21,2	72,7
6. Jeg mener at skolen ikke skal være en politisk arena for å bevege samfunnet i en bestemt retning (N=162).	17,0	27,9	27,9	14,5	10,9
7. Jeg mener at andre fag egner seg bedre til å belyse tematikken om bærekraftig utvikling (N=163).	10,9	16,4	18,8	40,6	12,1
8. Jeg mener at undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget kan bidra til å gjøre elevene til mer demokratiske medborgere (N=163).	0,6	1,2	15,2	40,6	41,2
9. Jeg mener at undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget kan bidra til å gi elevene flere redskaper til å mestre hverdagslivet (N=162).	1,2	4,8	12,7	41,8	37,6

Av tabell 4 ser vi at de fleste lærerne er enig i påstand 1 og 2, «Jeg synes det er hensiktsmessig å ha tverrfaglige temaer i læreplanen» og «Jeg liker å samarbeide med andre lærere på tvers av fag». Henholdsvis 95 og 92 prosent av lærerne er litt eller helt enig i disse påstandene, noe som indikerer at lærerne generelt sett har positive holdninger til tverrfaglige temaer i læreplanen, og at de liker å samarbeide med andre lærere på tvers av faglige grenser. Videre ser vi at de fleste lærerne er enige i den tredje påstanden «Jeg synes det er bra at bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema i læreplanen», hvor 93 prosent er helt enig eller

litt enig i denne påstanden. I lys av diskusjonen om bærekraftig utvikling skulle være et tverrfaglig tema i læreplanen, ser vi at respondentene i vår undersøkelse er svært positive til dette.

Som vi ser er 62 prosent av respondentene litt enig eller helt enig i påstand 4, «Jeg opplever at skolens administrasjon anser temaet som viktig og gjør konkrete tiltak for å få en mer bærekraftig skole». Imidlertid er det 15 prosent av respondentene som er litt uenig, og 17 prosent som er nøytrale til påstanden. Fordi forskning viser at dersom skoler har et helhetlig fokus på bærekraftig utvikling vil dette kunne ha en positiv effekt på elevenes læringsutbytte, ved at de ser konkret handling i praksis. Når over halvparten av respondentene opplever at skolen gjør konkrete tiltak for en mer bærekraftig skole, kan dette påvirke hvordan elevene opplever UBU.

Til påstand 5, «Jeg mener selv at klimaendringer er en av vår tids viktigste utfordringer», oppgir 73 prosent at de er helt enig, og 94 prosent at de er litt eller helt enig. Dette indikerer en svært høy grad av enighet blant respondentene om at klimaendringer er en av vår tids viktigste utfordringer. Dette kan bety at norsklærere på ungdomsskolen i stor grad er opptatt av å minimere klimaendringer. Det kan også bety, som nevnt i kapittel 3.6, at lærere med stor interesse for bærekraftig utvikling er de som har svart på undersøkelsen, eller at det er mer politisk korrekt å svare med en positiv holdning til denne påstanden.

Videre ser vi at påstand 6, «Jeg mener at skolen ikke skal være en politisk arena for å bevege samfunnet i en bestemt retning», er den påstanden flest av respondentene har sagt seg uenig i. 45 prosent oppgir at de er litt eller helt uenig, og det er en relativt stor spredning i respondentens svar. Fra kommentarene ser vi at lærerne blant annet skriver at de er for «å oppdra» elevene, og at en «må kunne påvirke elevene til å ivareta miljøet og jobbe for en bærekraftig utvikling». I forbindelse med slike formuleringer nevnes også FN's bærekraftsmål som begrunnelse for at det er riktig «å påvirke elevene i en politisk retning». Andre skriver at dette er en vanskelig balansegang, og at undervisningen ikke må bli «tendensiøs og partisk», og at noen ved slik type undervisning vil kunne se på skolen som «fremmer av multikulturalisme og venstreradikalisme».

Påstand 7, «Jeg mener at andre fag egner seg bedre til å belyse tematikken om bærekraftig utvikling», peker også på mer uenighet blant respondentene. 53 prosent er litt eller helt enig i påstanden, noe som antyder en svakt positiv enighet i at andre fag (enn norsk) egner seg bedre til å belyse tematikken om bærekraftig utvikling. 19 prosent stiller seg nøytrale til påstanden, og 27 prosent er litt eller helt uenig. Dette er interessant fordi resultatene viser at de fleste respondentene er engasjerte i bærekraftstematikken, opptatt av klima og synes det er bra at bærekraftig utvikling er tverrfaglig tema, men synes ikke nødvendigvis at norsk er det best egnede faget å undervise om det i.

Til påstand 8 og 9, «Jeg mener at undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget kan bidra til å gjøre elevene til mer demokratiske medborgere» og «Jeg mener at undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget kan bidra til å gi elevene flere redskaper til å mestre hverdagslivet», finner vi også en høy grad av enighet blant respondentene. Henholdsvis 82 og 79 prosent har svart at de er litt eller helt enig i disse påstandene. Dette tyder på at et flertall av lærerne mener at bærekraftig utvikling i norsk vil henge tett sammen med de to andre tverrfaglige temaene: demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring.

4.1.2 Tekstvalg

Videre ble respondentene i andre del av undersøkelsen bedt om å ta stilling til sju forskjellige påstander om oppfatninger og holdninger knyttet til tekstvalg i undervisningen. Tabell 5 viser svarfordelingen på de sju utsagnene som inngår i påstandsskjema *Tekstvalg* (se vedlegg 1). Svarfordelingen i tabellen viser helt uenig, litt uenig, verken enig eller uenig, litt uenig og helt uenig. Prosentandelen som har valgt å ikke svare er kodet «ubesvart» og holdes utenfor tabellene.

Tabell 5: Lærernes oppfatninger om og holdninger til tekstvalg tilknyttet bærekraftig utvikling i norskundervisningen. *Prosentandel*

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
1. Jeg mener teksten bør være av høy litterær kvalitet (N=163).	3,6	10,9	18,8	41,2	24,2
2. Jeg mener teksten skal motivere elevene til å endre sine liv i bærekraftig retning (N=160).	0,6	4,8	12,7	38,8	40,6
3. Jeg mener teksten skal gi elevene nødvendig faktakunnskap om bærekraftig utvikling (N=163).	0,6	0	10,3	30,3	57,6
4. Jeg mener teksten skal vekke følelsesmessige reaksjoner hos elevene (N=163).	0,6	2,4	12,1	38,8	44,8
5. Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan skape frykt og engstelse hos elever (N=161).	18,8	24,2	20,0	29,7	4,8
6. Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan skape skyldfølelse hos elever (N=163).	16,4	27,3	17,6	32,1	5,5
7. Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan utvikle elevenes empatiske forståelse for ulike situasjoner (N=163).	0	2,4	4,2	43,6	48,5

Av tabell 5 ser vi at påstand 1, «Jeg mener teksten bør være av høy litterær kvalitet», har en relativt jevn spredning i respondentens svar. Det fremkommer likevel av kommentarfeltet at det var uklart hva som lå i begrepet «høy litterær kvalitet». En respondent skriver blant annet: «Siktes det her til at noen sjangre har høyere status enn andre? Må det være en kjent forfatter for at det skal være høy kvalitet? Betyr det at teksten er velskrevet med et godt språk og innhold?». Til denne påstanden er det derfor viktig å være bevisst på at noen av respondentene ikke fant et passende svaralternativ, og dermed at resultatene ikke kan ansees for å være dekkende for respondentenes meninger.

Til den andre påstanden, «Jeg mener teksten skal motivere elevene til å endre sine liv i bærekraftig retning», har henholdsvis 39 og 41 prosent av respondentene svart at de er litt eller helt enig. Dette kan tyde på at lærerne i stor grad mener at valg av tekst blant annet bør begrunnes ut ifra om den vil bidra til å utvikle elevenes handlingskompetanse.

Til påstand 3, «Jeg mener teksten skal gi elevene nødvendig faktakunnskap om bærekraftig utvikling», svarer henholdsvis 30 og 58 prosent av respondentene at de er litt og helt enig i dette. Ved å sammenligne med den forrige påstanden kan det tyde på at valg av tekster i større grad er knyttet opp mot at de gir informasjon om bærekraftig utvikling, enn at de skal motivere elevene til handling. Dette henger imidlertid tett sammen fordi nødvendig faktakunnskap som regel er en forutsetning for å gjøre bærekraftige valg i eget liv. Som nevnt viser forskning at kunnskap om saken ikke nødvendigvis er nok for å gjøre noe med den, og dermed er dette verdt å påpeke.

Videre ser vi at 84 prosent av respondentene er litt eller helt enig i påstand 4, «Jeg mener teksten skal vekke følelsesmessige reaksjoner hos elevene». Kun 3 prosent er uenig i denne påstanden. Dette er nært knyttet opp til tidligere forskning som viser hvordan arbeid med litteratur, særlig skjønnlitteratur, kan bidra til å vekke følelser. Til denne påstanden kom det imidlertid kommentar på at dette ikke kan sees som en isolert oppgave, men at for- og etterarbeidet er svært viktig å ta i betraktning: «Det er klart at litteratur vekker følelser, men man har som lærer mulighet til å styre disse følelsene i en ønskelig retning».

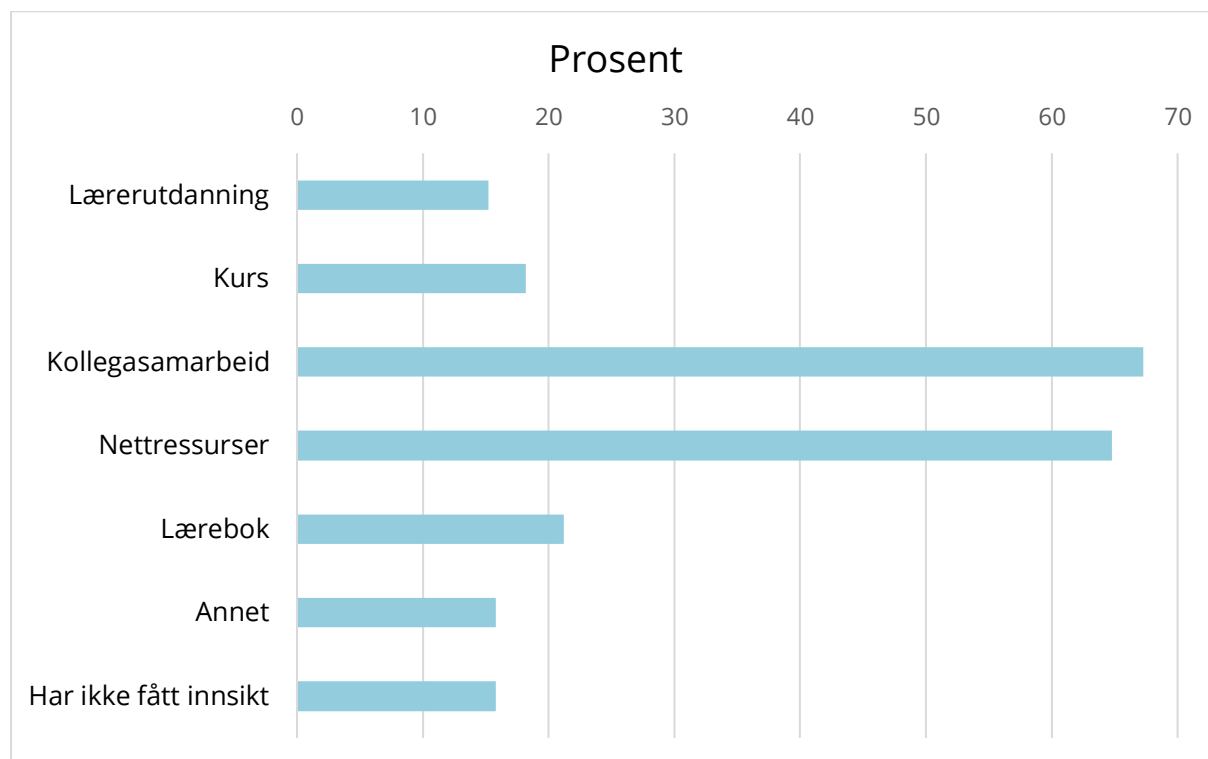
Påstand 5 og 6, «Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan skape frykt og engstelse hos elever» og «Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan skape skyldfølelse hos elever», knytter seg i større grad til hva litteraturen kan føre til av negative følelser hos elevene. Påstand 5 og 6 har relativt stor spredning i grad av enighet, og til begge påstandene er om lag like mange uenige og enige. Tallene forteller oss at det er relativt stor uenighet om at litteratur om bærekraftig utvikling bidrar til frykt, engstelse og skyldfølelse hos elever, og til disse påstandene velger flere av respondentene å utdype via kommentarer. Disse kommentarene nevner blant annet at det er viktig med balansert litteratur og ikke skremselspropaganda, og at det ikke nødvendigvis er negativt at tekster skaper frykt, engstelse og skyld, men at det handler om hvordan man bruker disse følelsene til å fremme handling. Til påstanden «Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan skape skyldfølelse hos elever», så vi at graden av enighet sank med alderen, noe som vil si at yngre lærere var mer enig i påstanden enn de som var eldre.

Påstand 7, «Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan utvikle elevenes empatiske forståelse for ulike situasjoner» retter seg mot hva litteraturen kan bidra med når det gjelder utvikling av empati. Her er det ingen respondenter som sier seg helt uenig i at litteratur om bærekraftig utvikling kan utvikle elevenes empatiske forståelse for ulike situasjoner, og kun 2,4 prosent som er litt uenig. 92 prosent av lærerne er dermed litt enig eller helt enig i at litteratur kan utvikle elevenes empatiske forståelse for ulike situasjoner, noe som er i tråd med en rekke store studier som viser dette.

4.1.3 Undervisning

I tredje del av undersøkelsen, ble respondentene bedt om å svare på ulike måter de hadde fått innsikt i hvordan man kan undervise om bærekraftig utvikling i norskfaget. På dette spørsmålet var det mulig å huke av for flere alternativer, eller om de ikke hadde fått innsikt i det hele tatt. Figur 1 viser svarfordelingen på de sju alternativene som var mulige å velge.

Figur 1: Lærernes svar på måter de har fått innsikt i hvordan man kan undervise om bærekraftig utvikling i norskfaget (N = 165). Prosent

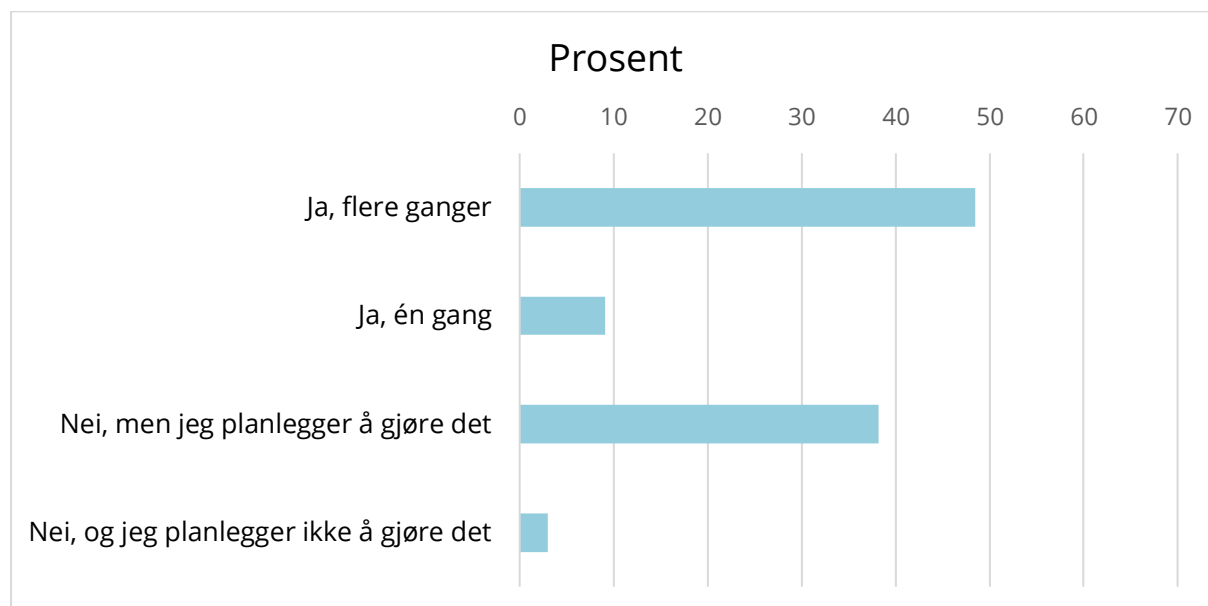


Av figur 1 ser vi at 67 prosent av respondentene svarte at de hadde fått innsikt i dette gjennom kollegasamarbeid, og 65 prosent svarte at de har fått innsikt gjennom nettressurser.

Det vil si at det i størst grad er kollegasamarbeid og nettressurser som har gitt respondentene innsikt i hvordan undervise om temaet. 15 prosent svarte at de hadde fått innsikt gjennom lærerutdanning, 18 prosent gjennom kurs og 21 prosent gjennom lærebok. Fordi fagfornyelsen ennå er relativt ny, er det naturlig at bærekraftstematikken ikke har fått godt nok fotfeste i lærebøker, og at lærerne med lang fartstid i yrket ikke har fått dette gjennom utdanningen sin. Dermed gir det også mening at respondentene i størst grad lener seg på ressurser fra nett og samarbeid med andre kolleger. Videre svarte 15 prosent av respondentene at de hadde fått innsikt gjennom andre måter. Av kommentarfeltet fremkom det blant annet at dette er gjennom egeninteresse, tidligere studier og arbeidserfaring utenfor skolekontekst. 16 prosent av respondentene svarte at de ikke har fått innsikt i hvordan de kan undervise om temaet. Med tanke på at bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema er nytt, kan dette sies å være en relativt liten andel av respondentene. Det er likevel verdt å merke seg at over en av ti lærere oppgir at de ikke har fått innsikt i hvordan man kan undervise om bærekraftig utvikling i norskfaget.

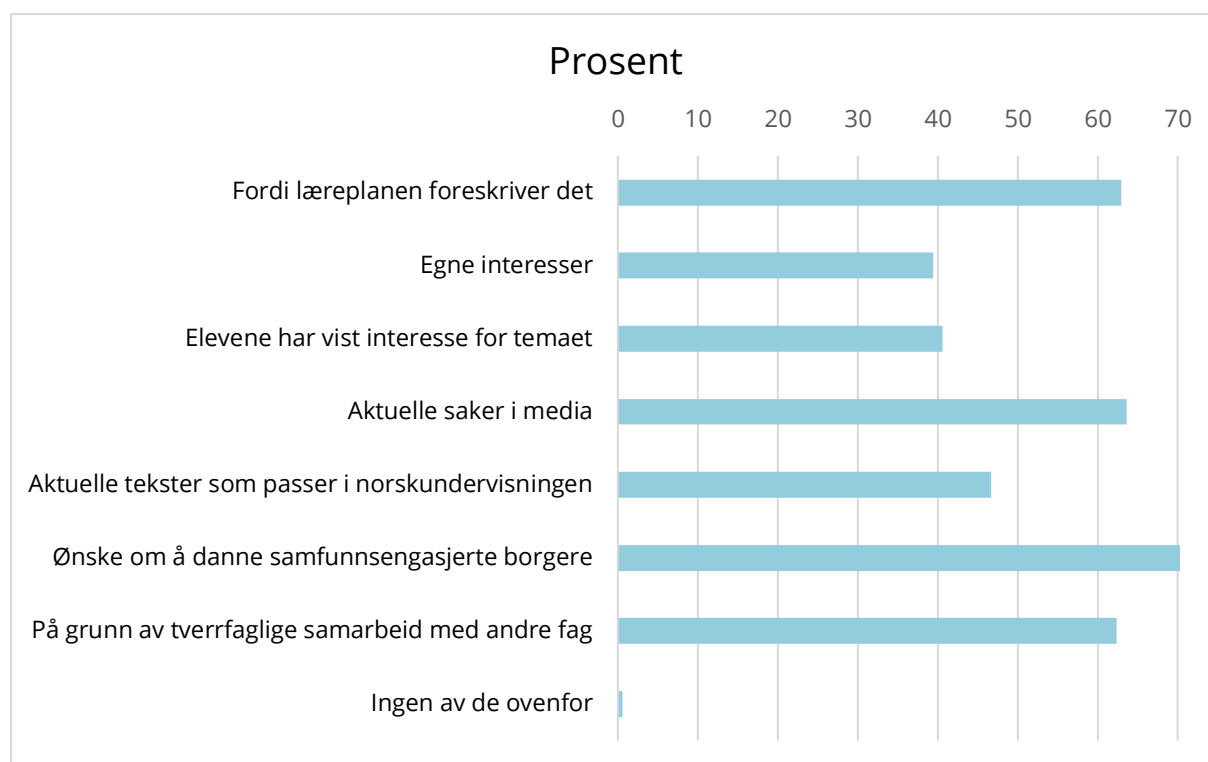
Videre i delen om undervisning ble respondentene bedt om de hadde undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere. Her kunne de velge ett alternativ blant fire: om de hadde undervist flere ganger, om de hadde undervist én gang, om de ikke hadde undervist, men planla å gjøre det, eller om de ikke hadde undervist, og ikke planla å gjøre det. Som nevnt falt resten av undersøkelsen bort for de respondentene som svarte at de verken hadde undervist eller planla å gjøre det. Figur 2 viser svarfordelingen på de fire alternativene som var mulige å velge.

Figur 2: Lærernes svar på om de har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere (N = 163). Prosent



Figur 2 viser prosentfordelingen i svar på påstanden «Jeg har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere». Av figuren kan vi lese at nesten halvparten, 49 prosent, svarte at de hadde undervist om temaet i norsk flere ganger. 9 prosent hadde undervist om temaet én gang. Dermed har en overvekt av respondentene i vår undersøkelse undervist om bærekraftig utvikling i norsk tidligere. Riktignok er det også en stor andel, 38 prosent, som ikke hadde undervist om temaet i norsk tidligere, men som planla å gjøre det. Dette peker mot variasjon blant respondentene ved at noen har mye erfaring, mens andre ennå er i planleggingsfasen. Til sist svarte 3 prosent av lærerne at de ikke hadde undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere, og planla heller ikke å gjøre det.

Respondentene ble deretter bedt om å svare på hvorfor de valgte eller planla å undervise om bærekraftig utvikling i norskfaget. På dette spørsmålet var det mulig å huke av for flere alternativer. Figur 3 viser svarfordelingen på de sju alternativene som var mulige å velge.

Figur 3: Lærernes begrunnelser for å undervise om bærekraftig utvikling (N = 158). Prosent

Figur 3 viser respondentens svar på hvorfor de valgte *eller* planlegger å undervise om bærekraftig utvikling. Alternativet «ønske om å danne samfunnsengasjerte borgere» har fått flest svar med 70 prosent. Det vil si at en stor andel av lærerne vektlegger skolens dannelsesoppdrag. Nesten like mange har svart at «fordi læreplanen foreskriver det», «aktuelle saker i media», og «på grunn av tverrfaglige samarbeid med andre fag» er grunn til at de har valgt å undervise om bærekraftig utvikling. Både læreplanen og tverrfaglig samarbeid er overordnede insentiver for lærerne, mens aktuelle saker i media peker mot at lærerne ønsker å aktualisere undervisningen. 40 prosent har svart «egne interesser», og 41 prosent har svart «elevene har vist interesse for temaet». Det er interessant at omtrent like mange lærere vektlegger egne interesser som elevenes interesser. 47 prosent av respondentene har svart «aktuelle tekster som passer inn i norskundervisningen», noe som kan virke som en relativt lav andel med tanke på at så mange av respondentene svarte at tekstene skulle ha mange ulike funksjoner og formål (se delkapittel 4.1.2).

4.1.4 Ressurser

I fjerde del av undersøkelsen ble respondentene bedt om å ta stilling til tre forskjellige påstander om ressursbruk. Tabell 6 viser svarfordelingen på de tre utsagnene som inngår i påstandsskjema *Ressursbruk* (se vedlegg 1). Svarfordelingen i tabellen viser helt uenig, litt uenig, verken enig eller uenig, litt enig og helt enig. Prosentandelen som har valgt å ikke svare er kodet «ubesvart» og holdes utenfor tabellene.

Tabell 6: Lærernes oppfatninger om og holdninger til ressursbruk tilknyttet bærekraftig utvikling i norskundervisningen. *Prosentandel*

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
1. Jeg synes det er enkelt å finne ressurser til undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget (N=158).	9,1	20,6	21,8	34,5	9,7
2. Jeg synes det er enkelt å finne kompetansemål i læreplanen for norsk som jeg kan knytte opp mot temaet bærekraftig utvikling (N=158).	3,6	7,9	15,8	38,8	29,7
3. Jeg må ofte gjøre mine egne vurderinger når jeg skal utarbeide undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling i norskfaget (N=157).	2,4	1,2	18,8	39,4	33,3

Til påstand 1, «Jeg synes det er enkelt å finne ressurser til undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget», ser vi varierende grad av enighet. 30 prosent av respondentene er litt eller helt uenig, 22 prosent er verken enig eller uenig, og 44 prosent er litt eller helt enig. Dette tyder på lærernes erfaringer med å finne ressurser til UBU varierer mye, noe som kan henge sammen med at en stor andel ennå ikke har undervist, mens andre har gjort det flere ganger.

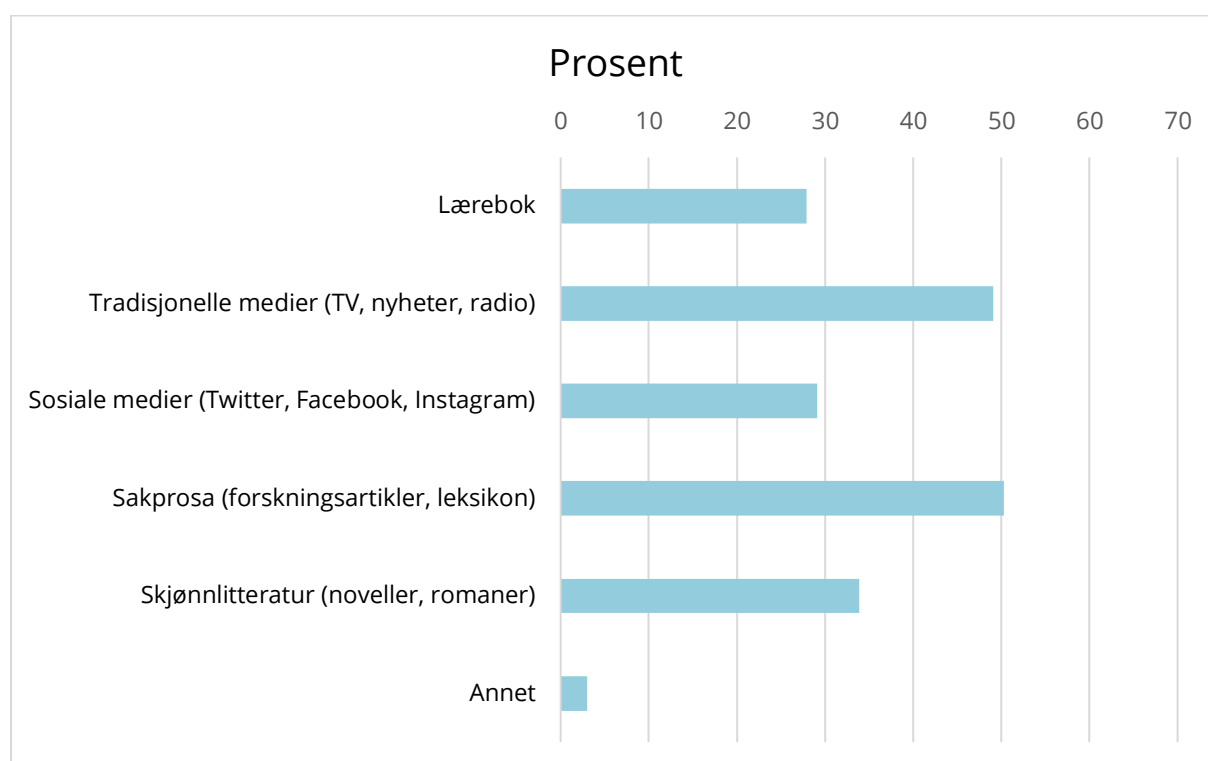
Til påstand 2, «Jeg synes det er enkelt å finne kompetansemål i læreplanen for norsk som jeg kan knytte opp mot temaet bærekraftig utvikling» ser vi at 69 prosent av respondentene er litt eller helt enig i at det er enkelt å finne kompetansemål knyttet til bærekraftig utvikling i læreplanen i norsk. Det er flere som mener at det er enkelt å finne kompetansemål i læreplanen knyttet til temaet enn ressurser. Dette er interessant fordi ingen av kompetansemålene er direkte knyttet til bærekraftig utvikling, i motsetning til de to andre

tverrfaglige temaene. Dette tyder på at lærerne muligens lener seg på de mer generelle kompetansemålene, som blant annet å kunne lese ulike sjangre, tolke, bruke kilder, lage sammensatte tekster med videre.

Til påstand 3, «Jeg må ofte gjøre mine egne vurderinger når jeg skal utarbeide undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling i norskfaget», svarte 73 prosent at de er litt eller helt enig. Kun 4 prosent var litt eller helt uenig i påstanden. Til denne påstanden, som nevnt i kapittel 3.3, fremkom det av kommentarene at dette spørsmålet fremsto som uklart, da mange hevdet at «de alltid måtte gjøre sine egne vurderinger». På grunn av dette har vi valgt å ikke tolke resultatene fra denne påstanden ytterligere.

Avslutningsvis ble respondentene spurt om hva slags ressurser de har brukt for å gjennomføre undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget. Dette spørsmålet ble kun gitt til de som allerede hadde svart at de hadde undervist én gang eller mer tidligere. På dette spørsmålet var det mulig å huke av for flere alternativer. Figur 4 viser svarfordelingen på de seks alternativene som var mulige å velge.

Figur 4: Lærernes bruk av ressurser til å gjennomføre undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget (N = 95). Prosent



Av figur 4 fremkommer det at lærere i størst grad har anvendt sakprosa og tradisjonelle medier i undervisningen for å arbeide med temaet. 50 prosent har oppgitt at de har brukt sakprosa, og 49 prosent har oppgitt at de har brukt tradisjonelle medier. Disse kategoriene kan sies å overlappe hverandre i stor grad, og dermed kan det tenkes at den totale andelen som har benyttet seg av sakprosa er ennå høyere. Videre har 34 prosent svart skjønnlitteratur, noe som er betydelig lavere enn andelen som har anvendt sakprosa. Nesten like mange oppgir at de har anvendt sosiale medier og lærebok som ressurs. Som nevnt tidligere kan det dreie seg om at tematikken ikke har fått fotfeste i lærebøkene, og at lærerne i større grad benytter seg av tekster på internett.

4.1.5 Oppsummering

Resultatene fra den kvantitative analysen gir et interessant og dekkende bilde på lærernes oppfatninger og holdninger, undervisningspraksis og ressursbruk innenfor UBU i norskfaget. Tabell 7 nedenfor viser gjennomsnittlig enighet i alle påstandene knyttet til tverrfaglighet og temaet bærekraftig utvikling, tekstvalg og ressurser. Graden av enighet til påstandene er kodet med tall fra 1 til 5: 1 står for «helt uenig», 2 for «litt uenig», 3 for «verken enig eller uenig», 4 for «litt enig» og 5 for «helt enig». Ut ifra dette er den nøytrale medianen i holdningsindeks en skår på 3. Som nevnt i delkapittel 3.6.1 er et problem med å beregne slike gjennomsnitt av Likert-skalaer at avstanden mellom mild enighet og uenighet eller sterk enighet og uenig ikke nødvendigvis er den samme for alle respondentene.

Tabell 7: Gjennomsnittlig enighet i påstandene knyttet til tverrfaglighet og temaet bærekraftig utvikling, tekstvalg og ressurser

	Gjennomsnitt
Jeg synes det er hensiktsmessig å ha tverrfaglige temaer i læreplanen.	4,7
Jeg liker å samarbeide med andre lærere på tvers av fag.	4,6
Jeg synes det er bra at bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema i læreplanen.	4,7
Jeg opplever at skolens administrasjon anser temaet som viktig og gjør konkrete tiltak for å få en mer bærekraftig skole.	3,7
Jeg mener selv at klimaendringer er en av vår tids viktigste utfordringer.	4,7
Jeg mener at skolen ikke skal være en politisk arena for å bevege samfunnet i en bestemt retning.	2,7
Jeg mener at andre fag egner seg bedre til å belyse tematikken om bærekraftig utvikling.	3,3
Jeg mener at undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget kan bidra til å gjøre elevene til mer demokratiske medborgere.	4,2
Jeg mener at undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget kan bidra til å gi elevene flere redskaper til å mestre hverdagslivet.	4,1
Jeg mener teksten bør være av høy litterær kvalitet.	3,7
Jeg mener teksten skal motivere elevene til å endre sine liv i bærekraftig retning.	4,2
Jeg mener teksten skal gi elevene nødvendig faktakunnskap om bærekraftig utvikling.	4,5
Jeg mener teksten skal vekke følelsesmessige reaksjoner hos elevene.	4,3
Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan skape frykt og engstelse hos elever.	2,8
Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan skape skyldfølelse hos elever.	2,8
Jeg tror litteratur om bærekraftig utvikling kan utvikle elevenes empatiske forståelse for ulike situasjoner.	4,4
Jeg synes det er enkelt å finne ressurser til undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget.	3,2
Jeg synes det er enkelt å finne kompetansemål i læreplanen for norsk som jeg kan knytte opp mot temaet bærekraftig utvikling.	3,9
Jeg må ofte gjøre mine egne vurderinger når jeg skal utarbeide undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling i norskfaget.	4,1

Resultatene fra den kvantitative analysen viser at respondentene i vår undersøkelse stort sett har positive holdninger til tverrfaglige temaer, kollegasamarbeid og at bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema i læreplanen. Respondentene har positive holdninger til

bærekraftstematikken som helhet og er stort sett av oppfatningen av at undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget kan bidra til å danne demokratiske medborgere som mestrer hverdagslivet. Respondentene oppfatter i mindre grad at skolens administrasjon gjør konkrete tiltak for en mer bærekraftig skole, og særlig er det uenighet i om skolen skal være en politisk arena for å bevege samfunnet i en bestemt retning.

Når det gjelder tekstvalg ser vi uenighet knyttet til om teksten skal være av høy litterær kvalitet, men ellers er lærerne stort sett av oppfatningen av at tekstene skal motivere elevene til å handle bærekraftig, gi dem faktakunnskap om bærekraftig utvikling og vekke følelsesmessige reaksjoner hos dem. Lærerne er også i sterk grad av oppfatningen av at litteratur om bærekraftig utvikling kan utvikle elevenes empatiske forståelse for andres situasjoner. Imidlertid ser vi større grad av uenighet når det gjelder hva litteraturen kan føre til av frykt, engstelse og skyldfølelse. Av utdypende kommentarer ser vi at de som mener at litteraturen kan skape slike følelser, samtidig mener at de kan brukes til å fremme handling og engasjement.

Resultatene viser at flesteparten av lærerne har fått innsikt i hvordan de kan undervise om bærekraftig utvikling via kollegasamarbeid og nettressurser, noe som kan forklares ut ifra en tidlig fase av implementeringen av fagfornyelsen. Lærerne har i mindre grad fått innsikt via lærebok, kurs, lærerutdanning og annet, mens en av ti oppgir at de ikke har fått innsikt i det hele tatt. Rett over halvparten har undervist om bærekraftig utvikling i norsk tidligere, og rett under halvparten har ikke gjort det, men planlegger å gjøre det. Dette tyder igjen på at det varierer blant lærerne hva slags innsikt og erfaring de har med tematikken i norsk. Av begrunnelser for hvorfor lærerne har valgt eller planlegger å undervise om bærekraftig utvikling i norsk, oppgir de fleste at dette baserer seg på et ønske om å danne samfunnsengasjerte borgere, aktuelle saker i media, fordi læreplanen foreskriver det og på grunn av tverrfaglige samarbeid med andre fag. I tillegg oppgir litt under halvparten at de har valgt å undervise om bærekraftig utvikling i norsk på grunn av aktuelle tekster som passer inn i norskundervisningen, elevenes interesser og egne interesser.

Svarene viser at det er variasjon i hvorvidt lærerne synes det er enkelt å finne ressurser til undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget. Imidlertid ser vi at de fleste mener det er enkelt å finne kompetansemål knyttet til temaet, noe som er interessant siden ingen av kompetansemålene i norsk læreplan for ungdomstrinnet er direkte knyttet til bærekraftig

utvikling. I tillegg fremkommer det at lærerne i større grad har benyttet seg av sakprosa-ressurser enn skjønnlitteratur.

4.2 Resultater fra kvalitativ analyse

I det følgende vil vi presentere funnene som er analysert kvalitativt. Datamaterialet som utgjør grunnlaget for denne analysen er, som nevnt i delkapittel 3.5.3, tekstsvarene på de åpne spørsmålene fra spørreundersøkelsen, samt intervjutranskripsjonene. Vi har strukturert funnene i kategorier ut ifra gjennomgående mønstre på tvers av datamaterialet, og disse sammenfaller i stor grad med spørreundersøkelsens struktur. Det vil si at vi i første omgang analyserer respondentenes oppfatninger og holdninger til bærekraftig utvikling i norskfaget. Videre undersøker vi hvordan arbeidet med bærekraftig utvikling i norskfaget typisk har blitt gjennomført, hvilken vinkling norskfaget har hatt i arbeid med temaet, hvilke arbeidsmetoder som har blitt benyttet og hva lærerne tar utgangspunkt i når de planlegger for UBU i norsk. Til sist presenterer vi funnene knyttet til tekstvalg i undervisning om bærekraftig utvikling, og hvilke ressurser lærere benytter seg av i arbeid med temaet.

4.2.1 Lærernes forståelse og erfaring

Av tekstsvarene fremkommer det at det varierer mye blant respondentene hvilken forståelse av og erfaring de har med temaets plass i norskfaget og hvordan arbeidet med bærekraftig utvikling skal gjøres i norsk. For det første peker svarene på at det ennå er tidlig i implementeringen av den nye læreplanen, og at en del ikke har begynt eller ikke kommet så langt. Dette viser seg i tekstsvarene blant annet ved formuleringer som at det er «vanskelig å vurdere alle påstandene i en så tidlig fase av innføringen ved fagfornyelsen». Andre kommentarer sier at «vi er i oppstarten av arbeidet med de tverrfaglige temaene så vi er i gang, men føler fortsatt ikke jeg har fått god innsikt i hvordan vi skal gjøre dette gjennom norskfaget», og «vi som skole startet arbeidet med LK20 i vår, men har ikke jobbet grundig nok».

For det andre svarer noen av respondentene at de har tolket at temaet ikke skal inn i norskfaget i det hele tatt. Dette peker mot en uklar forståelse av hva bærekraftig utvikling

skal være i norskfaget. To kommentarer fra tekstsvarene sier for eksempel at «slik jeg har oppfattet den nye læreplanen skal ikke norskfaget i ungdomsskolen ta for seg bærekraftig utvikling», og «eg vil gjerne presisere at formuleringa ‘undervisning om bærekraftig utvikling’ har eg forstått som at det ikkje skal undervisast i emnet åleine i norskfaget, men heller som eit tverrfagleg emne der norskfaget kan bidra med diskusjon/argumentering/analyse og andre arbeidsformer som ligg naturleg for norskfaget.» Flere kommentarer viser at en del av respondentene sliter med å forstå hvordan de skal implementere bærekraftig utvikling i norskundervisningen. Kommentarer fra tekstsvarene sier blant annet at det er vanskelig å si hvordan «vinklingen mot bærekraftig utvikling i norskfaget er» og «hva bærekraftig utvikling i norsk vil bety i praksis», at temaet er «viktig, men omfattende og litt uangripelig», og at det er «vanskelig å definere hva som er undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget». I intervjuet forteller Mari at hun har lite erfaring med tematikken i norsk:

Min erfaring på feltet er veldig lite, det er.. Det er sannheten, det er veldig lite. Veldig lite kursing i det og lite av hvordan, på en måte, den praktiske gjennomføringa av det er. Jeg har hørt om bærekraftig utvikling i naturfagene, men hvordan det er tenkt i norskfaget, der må jeg si jeg er ganske grønn. [...] Da vi plukka dette her litt fra hverandre, så så vi at.. Vi stoppa opp på bærekraftig utvikling. Der ble vi litt sånn, «jaa..?», «ehh», det blir litt søkt..

Andre respondenter uttrykker derimot at de er trygge på tematikken og har jobbet med det lenge, særlig i samarbeid med andre fag. Formuleringer som går igjen i tekstsvarene uttrykker blant annet at man «har jobbet med dette hele veien», «vi har alltid jobbet med bærekraftig utvikling på vår skole», eller at man ikke har «tenkt så mye over at det er nytt».

Intervjuobjektene Ingeborg og Grethe har begge jobbet som norsklærere i over ti år, og sier at dette ikke er nytt for dem. Ingeborg formulerer det på følgende måte:

For meg, så har jo de to fagene [norsk og samfunnsfag] gått litt inn i hverandre. Så bærekraftig utvikling har egentlig vært sånn passelig relevant for meg hele veien. Fordi jeg prøver veldig å bevisstgjøre elever på at lyrikk og det vi ser i samfunnet, det gjenspeiler situasjonen vi lever i.

For det tredje fremkommer det fra intervjuene at det ser ut til at lærernes oppfatninger og holdninger, samt bakgrunnen deres, vil kunne påvirke undervisningen i stor grad. Grethe forteller blant annet:

Det er veldig personavhengig i skolen, hva det er for noe som ofte blir valgt som fokustema og sånn. Du har sterke personligheter.. Hvem som er de erfarne, toneangivende lærerne, sant, som spiller inn og grunngir ting. Det har veldig mye å si for hvordan vi tenker bærekraftig utvikling i undervisningen, det at jeg alltid har vært kombinert naturfag- og norsklærer, sant. Jeg har jo egentlig vært aktiv utenfor skolen [...] innenfor miljøbevegelsen og i forhold til landbruk og fiskeri og sånt, og prøver å trekke inn i de tingene som handler om bærekraftsutfordringer og ressursproblemer inn i undervisninga fordi det interesserer meg veldig mye personlig. Samtidig som jeg ser at det går veldig greit å inkludere i undervisningen i skolen, så sentrale problemstillinger.

Grethe kommer fra et lite tettsted og peker dessuten på at store deler av lokalbefolkningen arbeider i primærnæringen, og at de lever tett på dyr og verneområder. Denne bakgrunnen mener hun også fører til et forsterket fokus på bærekraftig utvikling i undervisningen:

Det er å prøve å se virksomheter lokalt i den større sammenhengen og hva er ressursproblemene, fordelingsspørsmålene, hva slags ting er det vi er nødt til å løse, og hva slags brikke er vi oppi det på vår lille øy da, bokstavelig talt.

Ingeborg nevner også lokale problemstillinger som utgangspunkt for den bærekraftsundervisningen som hun har gjennomført:

Jeg synes jo vi hadde en veldig spennende greie nå da vi hadde heldagsprøve. [...] Det er jo så mye ulv, det er jo så mye meninger om ulven her. Og da synes jeg det var kjempespennende å se hva de skrev, da. For da skulle de skrive argumenterende tekst med *sitt* ståsted. Og så skulle de da diskutere med hverandre. Det ender jo opp i- der er de så engasjerte, da.

Jonas mener imidlertid at det er viktig å forsøke å ikke styre hvilke meninger elevene skal ha:

Jeg har jo hvertfall en veldig grunntanke om at jeg skal ikke lede på en måte noen sånne riktig svar, eller hvilke holdninger man skal ha. Det må jo nesten elevene få lov til å finne ut av selv. Så jeg håper jo at de fleste lærere tenker på den måten, at det er ikke så viktig hva de mener nødvendigvis.

At lærernes ståsted påvirker undervisningen, er tydelig i svarene fra alle intervjuobjektene. Deres oppfatninger og holdninger vil være styrende for hvordan de forstår bærekraftig utvikling, samt at bakgrunnen og erfaringen de har vil stå sentralt i arbeidet med tematikken i klasserommet.

4.2.2 Tverrfaglige prosjekt

På spørsmålet om hvordan bærekraftsundervisningen i norskfaget hadde blitt gjennomført, eller hvordan lærerne planla å gjennomføre den, svarte 90 respondenter, noe som utgjør om lag 55 prosent av utvalget. Et hovedfunn knyttet til hvordan lærere underviser om bærekraftig utvikling i norskfaget viser at undervisningen ofte gjennomføres som tidsavgrensede tverrfaglige prosjekt. Halvparten av lærerne rapporterte om dette, og hovedvekten av disse prosjektene ble gjennomført i samarbeid med samfunnsfag og naturfag. Dette samarbeidet ble også pekt på av enkelte respondenter som det mest «naturlige» i tilknytning til bærekraftig utvikling. Andre fag, som KRLE, matematikk, kroppsøving og mat og helse, ble også trukket frem. De tverrfaglige prosjektene tok gjerne utgangspunkt i reelle situasjoner. Temaer som ble nevnt var vannforbruk, plastforbruk, kles- og matproduksjon og global oppvarming. Eksempler som ble nevnt var typisk TV-aksjonen *Plast i havet*, FNs bærekraftsmål og arbeid med disse, samt ulike problemstillinger i lokalmiljøet. I tilknytning til lokale problemstillinger ble eksempelvis besøk på renseanlegg, utendørs observasjon av søppel og plast, strandryddedag, vurdering av planer i kommunen og kortreist mat nevnt.

Flere av prosjektene gjennomføres over én uke, med oppløst timeplan, gruppearbeid og involvering av foreldre eller elever på andre trinn til å se på elevenes sluttprodukt. I disse prosjektene fremhever en del av respondentene at oppleggene er preget av elevmedvirkning for å skape motivasjon og engasjement og de velger gjerne problemstilling og fremstillingsmåte selv. Jonas mener at elevene engasjerer seg i bærekraftstematikken:

[...] Samtidig så er ett av kompetansemålene i norsk at man skal både lese tekst, men også drive med tekstproduksjon selv som er relevant, for ungdommenes interesser. Og vi ser jo at det er veldig mange ungdommer som er veldig opptatt av det, som har vært med på klimastreikene, som når de for eksempel får muligheten til å skrive et leserinnlegg selv, griper til miljøsaken og bærekraftig utvikling. Så de styrer jo innholdet litt selv i både tekstproduksjon og tekstene som vi jobber med. Og da kommer det litt mer inn som innhold da fremfor bare form.

Samtidig fremkommer det at tematikken også får plass i faget utenfor tverrfaglige prosjekt, og et fåtall peker på at dette temaet er noe de har inne «hele tiden». Grethe uttrykker skepsis til at bærekraftig utvikling kun skal undervises i tidsavgrensede prosjekt:

[...] det behøver ikke å være at vi bestemmer oss for at vi skal ha en temauke med oppløst timeplan bestandig, men at vi har felles avtaler om at ukeleksene og forskjellige ting- vi sørger for at temaene kommer inn i fagene og ikke bare som tema

«happenings», for det har vi litt sånn mindre tro på da. Det må være en kombinasjon av begge deler og at det faller naturlig inn i gjennomføringen av fagene og så viser vi hvordan det henger sammen igjennom- det kan godt være temadager og opplegg rundt ekskursjoner og sånne ting som viser de sammenhengene på tvers, da.

Vi ser at arbeidet med bærekraftstematikken hovedsakelig foregår gjennom tidsavgrensede, tverrfaglige prosjekter. Likevel fremkommer det at noen arbeider med tematikken i faget alene, og Grethe argumenterer for at en kombinasjon av å implementere bærekraftstematikken i tverrfaglige prosjekt og i enkeltfagene kan være fordelaktig.

4.2.3 Norskfagets rolle

Tekstsvarene som beskriver undervisningsoppleggene i forbindelse med UBU underbygger antagelsen om at norskfaget ofte blir forstått som et redskapsfag inn mot bærekraftstematikken. Av tekstsvarene fremkommer det både hva som er norskfagets rolle i tverrfaglige prosjekt, og hvordan det undervises om temaet i norskfaget alene. I denne forbindelse blir norskfaget beskrevet i termer som blant annet «redskapsfag», «verktøy», «støttefag» og «teknikkfag». Flere av tekstsvarene trekker frem samfunnsfag og naturfag som «hovedfagene» innenfor tematikken: «selv fagstoffet finner du i andre fag, mens norskfaget har noen gode metoder». Mari beskrev hennes bidrag i tverrfaglige prosjekt slik:

Og som jeg sa til min kollega, det jeg kan bidra med her er jo eventuelt formen de blir vist på, om det blir laget en film eller en tegneserie eller veggavis eller PowerPoint, eller.. ja. Så der synes jeg norskfaget er litt annerledes da, fordi du kan vise elevene ulike uttrykksmåter og vise fram prosjektene sine på. Så det er jo kanskje det (latter) jeg kan bidra med og.

Maris sitat uttrykker at hennes norskfaglige bidrag i tverrfaglige prosjekt dreier seg om det formmessige fremfor det innholdsmessige.

I undervisningen ellers fremholder en stor andel av respondentene at elevene hovedsakelig arbeider med trening og utvikling av de grunnleggende ferdighetene. Når det gjelder lesing, forteller flere av lærerne at elevene «leser tekster med bærekraftig utvikling som tema». Mari underbygger dette i sitt intervju:

Slik som det jeg tok utgangspunkt i nå, det var tekster som jeg hadde bestemt. Og det var forskjellige type tekster, det var sammensatte tekster og det var artikler og det var

noveller og det var dikt og det var bare bilder. De nasjonale prøvene, de er jo, det er jo alle slags type tekster. Det var egentlig litt tilfeldig at det ble bærekraftig utvikling da, det må jeg jo si.

I tilknytning til lesing er kritisk tilnærming til tekst et funn som fremkommer både fra tekstsvare og intervjutranskripsjonene. Grethe forklarer at hun prøver å lære elevene å stille spørsmål til tekstene de leser:

Hva slags spørsmål kan du stille deg når du leser en ting? I stedet for å stille krav om at det skal være ferdig sortert informasjon der det skal være saklighetskrav og faktasjekker og sånt (latter).. fordi det fungerer ikke som retningslinje, du er nødt til å ha eget kompass i forhold til at *alle* ting kan være verdt å lytte til og alle ting er egentlig kilder til noe, men hva kan du bruke det til? Hvem er det som snakker, hva vil de, kan vi støtte denne informasjonen ved å lete andre steder?

I forlengelse av dette viser tekstsvarene at mange av lærerne arbeider med bærekraftstematikk sammen med retorisk analyse. Det samme fremkommer av intervjuene, her eksemplifisert av Ingeborg:

Ja, og så har jeg jo hele tiden vært veldig bevisst på og bevisstgjort elevene på at norskfaget, det er grunnsteinen for alle andre fag, og.. Måten man lærer kildekritikk, hvordan man behandler ulike sjangre, hvordan man tenker i forhold til det med retorikk. At når man da lærer seg det som er i norskfaget så vil man automatisk kunne formidle og forstå i flere andre fag. [...] Så vi har jo sett litt på sosiale medier, på sammensatte tekster, og det her med etos, patos, logos.. Vi har sett på TV-aksjonen som var, med plast i havet.. Hele tiden sett på det her med *formidling*, da. Og argumenterende tekst..

Lesingen ble gjerne brukt som bro over til skrive- og sjangeropplæring. En stor andel av respondentene skriver at elevene i forbindelse med UBU lærer seg å skrive debattinnlegg, leserinnlegg, fagtekster og sammensatte tekster. Her skal elevene selv utvikle kunnskap og ferdigheter knyttet til å argumentere, drøfte og bruke retoriske strategier. En del nevner at elevene selv får «forske», og at de utvikler kildekritikk ved å bruke internett for å finne innhold til tekstene sine. Intervjuobjektene understreker det samme, og Grethe peker på norsk som et godt «verts-fag» for slik type arbeid:

Både norsk og engelsk er egentlig gode vertsfag for tverrfaglige temaer sånn sett, hvis man har enten skriveprosess eller muntlig forberedelse og veiledning underveis og.. hverandrevurdering og sånne ting, og muntlige og skriftlige produkter, selvfølgelig. [...] gripe inn i kjernepensum i andre fag da og arbeide med det som språk og forståelse.. Og sjangeropplæring og...(3,3) Og for så vidt i forhold til læring av.. av

teknikk med å bruke ting for å kommunisere- det å lage produkter da, og lage digitale produkter, jobbe med de skriftlige produktene eller en debatt eller sånt da, at man har norskfaglige kompetansemål som står sentralt i det.

I tilknytning til muntlige ferdigheter trekker respondentene fra både spørreundersøkelsen og intervjuene frem at elevene øver på og gjennomfører debatter og presentasjoner, samt lager podkast.

Vi ser at danningsdimensjonen ved bærekraftsundervisningen også står sentralt, og at ferdigheter som går på å kunne drøfte, argumentere og uttrykke seg på en god måte, er kompetanser som trekkes frem av flere av lærerne. En respondent skriver «Mener du å forklare elevene om ressursbruk, om naturens økosystem, om forbruk og levevaner, så mener jeg at det ikke er i norskfagets oppgave å holde på med det. Mener du å lese og skrive tekster om forskjellige sider av bærekraftig utvikling og diskutere argumentasjon, så synes jeg absolutt at det er viktig». En annen lærer uttrykker i sitt svar at denne måten å jobbe med bærekraftig utvikling i norskfaget på kan være mer naturlig:

Jeg synes at bærekraftig utvikling er veldig viktig i norskfaget der det passer. For eksempel innen argumentasjon og drøfting, demokratiske spilleregler og prinsipper - og tekstutvalg. Det hører også tett sammen med livsmestring og demokrati + medborgerskap. Jeg synes det vil være naturlig å flette det sammen når det passer, og ikke som en kunstig del av faget.

At elevene skal lære seg å argumentere og uttrykke seg på en god måte, trekkes også frem av Jonas:

Vi har jo hele veien hatt mye fokus på å være god muntlig og skriftlig når det kommer til det å sette fram et tema, argumentere godt rundt det, ha en god saklig argumentasjon.. Søke informasjon på en god måte og være redelig når man gjengir de kildene. Og alt det vil jo være relevant når man skaper ett eller annet tekstlig eller muntlig rundt sin mening om bærekraftighet. Så i tillegg til form, så blir det jo også redskapene for å komme med sin mening, tenker jeg.

Mari knytter det å kunne uttrykke seg, opp mot demokratisk dannelse:

[...] det blir jo litt på samme måte som jeg tenker med demokrati da, det å gi elevene mulighet til å finne sin uttrykksform, sin måte å kunne uttrykke seg på, å kunne være et demokratisk vesen når de en gang kommer ut av skolen. Så norskfaget, det måtte jo ha vært å kunne skrive tekster i ulike former, både muntlig og skriftlig om bærekraftig utvikling.

Videre ser vi at flere av respondentene nevner diskusjon om bærekraftstematikk, der noen av tekstsvarene nevner samtale om potensielle løsninger på bærekraftsutfordringer. Ellers ser fokuset ut til å ligge på å «reflektere og undre seg sammen med elevene» eller utvikle «evnen til å se saker fra flere sider». Ingeborg sier det følgende:

[...] er det virkelig 40-45% amerikanere som er idioter, eller hva, hva går det i? Hvorfor har de det problemet i USA med klimaskepsis og det her med kullproduksjon.. Hvordan har de det, hva er det som gjør at vi har så ulike ståsted? [...] Men målet mitt var jo det å, at de skulle kunne sette seg inn i noen andre sin situasjon, si noe om *hvorfor* jobbes det mot bærekraftig utvikling fra begge kanter.. Kan vi si noe om mennesker, ståsted.. Valg de tar, syn de har, ut ifra en kritisk evne til å forstå hvordan de har det da.

Grethe følger opp med at det å utvikle innsikt i og forståelse for andres ståsted i både lokal og global kontekst kan være noe av det essensielle i språkfag:

Innenfor det med bærekraftig utvikling står det at det skal være både lokale og globale problemstillinger. Da er det jo naturlig på forskjellige årstrinn å kunne ta opp ting som foregår lokalt, sånn som her på [stedsnavn] så har det jo vært en stor vindkraftdebatt.. Og i forhold til globale sammenhenger- nå står det jo i læreplanen opplistet en del konkrete globale problemstillinger som man skal ta for seg, som matproduksjon og energi og klimaspørsmål og sånt da. [...] Og at det er helt naturlig at folk fra forskjellige steder og forskjellige arbeidsplasser med ulike utfordringer har ulikt *fokus* på en problemstilling, da. Men det synes jeg står veldig sentralt i språkfag, at man faktisk skjønner det.

Både Ingeborg og Grethe har arbeidet med bærekraftstematikk knyttet til utfordringer i lokal og global skala, og de nevner undervisningsopplegg der refleksjon, innsikt i og forståelse for andres ståsted og kritisk tenkning har vært sentralt. Dette viser tydelig dannelsingsdimensjonen ved arbeidet.

Vi ser dermed at lærerne på mange måter anser norskfagets rolle som et verktøy inn mot tematikken, hvor de arbeider med de generelle kompetansemålene og grunnleggende ferdighetene i sammenheng med bærekraftig utvikling. Samtidig ivaretas dannelsingsdimensjonen ved at arbeidet med redskapssiden knyttes opp mot en mer overordnet legitimering, ved at ulike bærekraftsspørsmål belyses, og at det å uttrykke seg, argumentere, tenke kritisk og forstå andre står sentralt i arbeidet med tematikken.

4.2.4 Tekstvalg

Under spørsmålet «kan du gi eksempler på tekster du har brukt eller ønsker å bruke i undervisningen» svarte 64 respondenter, noe som utgjør 39 prosent av utvalget. Lærerne fremlegger en rekke teksttyper, og vi ser en stor variasjon utover verbaltekster. Lærerne nevner blant annet tekster i form av skjønnlitteratur, sakprosa, sammensatte tekster, videoer, nettressurser og ulike plattformer for sosiale medier, altså er det en bred forståelse av begrepet «tekst». En respondent skriver: «Man løser det egentlig ikke med tekster, det bør være med plattformer elevene er interessert i: Video, TikTok e.l. - enda en drøvtyggende tekst er ikke det som vekker interesse, men det må gjerne suppleres med gode faktatekster». I intervjuet med Mari fremkommer det blant annet at hun synes det er veldig virkningsfullt å bruke film i undervisningen, fordi det appellerer til elevene på en annen måte. Ingeborg fremhever også betydningen av å anvende sosiale medier for å arbeide med temaet:

Ja, vi har jo som sagt- ser jo litt på det her med sammensatte tekster, da, og det som- sånn som twitter for eksempel da, i sosiale medier. Hvordan det formidler kommunikasjon.. Hvordan det setter i gang følelser, hvordan det oppfattes ulikt.. Hvordan det bidrar til den bærekraftige utviklinga da.

Som nevnt i delkapittel 4.1.4 er det en klar overvekt av lærere som benytter seg av sakprosa i forbindelse med UBU i norsk. Av tekstsvarene blir det oppgitt få navngitte tekster og i stor grad nevner de at de bruker dagsaktuelle avisartikler om temaet. Imidlertid nevnes Greta Thunberg sine taler og ulike tekster hentet fra FN, som for eksempel klimarapporten, flest ganger. I tillegg rapporterer de om at de anvender reklamer fra ulike aktører for å arbeide med retorikk og argumentasjon. Det fremkommer også at de anvender ulike nettressurser for å arbeide med temaet, og her blir Subjectaid og Salaby nevnt flest ganger. Ulike nettsider knyttet til bedrifter, miljøvernorganisasjoner og internasjonale organisasjoner blir også nevnt. I forlengelse av dette fremkommer det at de anvender ulike dokumentarserier for å belyse temaet, og disse blir ofte brukt i kombinasjon med saktekster for å arbeide med temaet. I denne forbindelse blir NRK-serien *Planet Plast* nevnt flest ganger. Også fra intervjuet med Jonas fremkom det at «det er jo en soleklar hovedvekt av saktekster på området, framfor skjønnlitteratur».

Et fåtall av lærerne nevner eksempler i kategorien skjønnlitteratur, og her fremkommer det at de i størst grad anvender Maja Lunde sine bøker *Blå* og *Bienes historie*, i tillegg til *Verdensredderne* og *Barsakh* av Simon Stranger. Klassiske tekster som for eksempel Knut

Hamsuns *Markens Grøde* og Henrik Ibsens *En folkefiende* blir også rapportert om. Her skriver blant annet en respondent:

Eg tykkjer det er spanande å jobbe med klassiske tekstar opp mot dagsaktuelle tema, eg er sær sars opptatt av at elevane skal kunne sjå samanhengar, samt sjå korleis tekstar kan bidra til samfunnsdiskusjon. I arbeid med klassiske tekstar er det ikkje den klassiske teksten i seg sjølv som eg arbeider nøye med, men med temaet som teksten kastar ljøs over, til dømes: klimaendring, varsling, feminisme, diskriminering og ekstremisme.

I tillegg fremkommer det at lærere anvender ulike noveller og dikt. Av de som er navngitt blir Rolf Jacobsens dikt *Landskap med gravemaskiner* nevnt flest ganger. Ingeborg og Grethe uttrykker at de har gode erfaringer med å arbeide med skjønnlitteratur knyttet til temaet, og Ingeborg nevner både nyere og eldre verk:

Alle de, både Bienes historie, Markens grøde og En folkefiende kan jo brukes tverrfaglig. Det ser jeg for meg som at- som igjen da, det at man kan bruke litteratur for å se hvordan mennesker har det til ulike tider, da. Ikke sant, Markens grøde, i det skiftet mellom det urbane og det landlige og.. Hvordan man kan trekke *det* opp mot det som skjer i dag og hvordan var det på den tida? Vi har jo så og si nesten gått bort- nå er vi jo stort sett bare urbant. Ikke sant, og vi- hvordan forholder vi oss til maten vi spiser, hvor den har blitt lagd, dyrevelferd... Da tenker jeg at da ligger den litteraturen i bunn.

Grethe uttrykker hvordan den «skjønnlitterære stemmen» kan bidra til at elever får innsikt i andre menneskers livssituasjon, ståsted og verdier på tvers av både tid og sted:

På hvilken måte ser man ulikt på sted og på naturinngrep og sånn, fordi det betyr ulike ting for folk, og da vil det jo være den skjønnlitterære stemmen som kan gi den beste formidlingen av hvordan det føles for folk når man opplever at man ikke blir forstått, og hvis andre ikke ser verdien i de tingene som man selv ser verdi i. Det tror jeg helt sikkert at det går, eller jeg vet at det går an i forhold til et globalt og lokalt plan. Å vise hvordan ulike stemmer og hvordan folk tenker og prioriterer ulikt.

På den andre siden oppgir Jonas og Mari at de ikke har erfaring med eller ser en direkte kobling mellom arbeid med skjønnlitteratur og bærekraftig utvikling i norskfaget, og Jonas forteller at han ikke kjenner til noen passende tekster:

Jeg kjenner egentlig ikke til noe, utover litt sånn, kanskje mynta på de minste, type tv-serier og sånt, som kanskje kan oppfattes litt for barnslig og/eller nedlatende for ungdomsskoleelever... Men det betyr ikke at det ikke finnes, jeg har bare ikke funnet det enda... Det hadde jo vært sikkert fint å bruke det også, men foreløpig har jeg ikke kommet over det, og tror ikke det er noen andre i kollegiet som har noe på lur der.

Flere av informantene etterlyste en større grad av felles retningslinjer og tips til ressurser som kan brukes i forbindelse med temaet, selv Ingeborg med mange års erfaring:

Hvis jeg skal si noe om norskfaget som jeg tenker på.. Så hadde jeg nok- savner jeg nok en litt mer samkjøring mellom norsklærere.. At ditt syn på bærekraftig utvikling- hvordan du forholder deg til litteratur om temaet, hvordan du i det hele tatt kan *koble* Knut Hamsun opp mot bærekraftig utvikling. For det gjør du ikke av deg selv.. Stort sett. At det skal være så prisgitt den læreren du har. Hvordan du kommer ut av det. Så jeg skulle nok gjerne hatt- savner- jeg =håper at det skal bli en mer samlende forståelse for temaet og opplysning og tips om tekster og at man sender ut undervisningsopplegg og at man *forplikter* læreren litt mer. Til å jobbe med det her, jeg tror det har *mye* å si for hvordan vi tar oss an det «mandatet» vi har fått gjennom å.. gjennom å ha dette her.

Mari uttrykte også en usikker forståelse for hvordan dette kan gjøres i praksis:

Vi var jo på en måte ganske gira, da den nye læreplanen ble satt i verk da. Da hørte vi på disse filmene fra Udir, der de forteller om hva de legger i de ulike begrepene og.. Det er flott og fint, misforstå meg rett, men.. Det er det de mener det skal inneholde, men de gir jo ikke noen fasit, eller noen forklaring på «åja, okei, så hvis jeg har om for eksempel Ibsen da, så kan jeg tenke på bærekraftig utvikling på den måten!». Det er ikke noen veldig konkrete eksempler. Hadde vi fått et par-tre-fire forslag så hadde du kanskje klart etter hvert å tenke litt selv også.

Videre i samtalen med Mari så vi imidlertid at forståelsen av begrepet bærekraftig utvikling utvidet seg, og at hun dermed knyttet flere tekster opp mot temaet enn hun i utgangspunktet gjorde:

Og da er det klart at som sagt, hvis du definerer bærekraftig utvikling så bredt som overhodet mulig, så er jeg ganske sikker på at du kan putte inn hva som helst... Så hvis man da skulle tatt utgangspunkt i at bærekraftig utvikling handler om at alle skal ha samme muligheter så kan man kanskje ta Karens jul da, og diskutere, hvorfor er det slik at enkelte mennesker havner i situasjoner der de ikke har god nok utdanning og ikke får seg jobb, mens andre gjør det, og hva skjer da med utviklingen til de som ikke får utdanning da? Og så ser du jo at, det blir jo reproduksjon.

Grethe, på sin side, hevdet at det er uproblematisk å finne ressurser med tilknytning til temaet:

Ja, jeg kan ikke skjønne at det kan være noe problem. Verden flyter jo over av informasjon og meningsytringer og problemstillinger som handler om bærekraftig utvikling, så det er jo.. Hvis man synes at det er vanskelig så tror jeg mer at vanskene ligger i at man ikke klarer å få til å fokusere tolkingen av læreplanen riktig og klare å

forestille seg hvordan man kan bruke det til en langsiktig øving, for det er hvertfall ikke noen mangel på stoff (latter).

Utsagnene til Mari og Ingeborg kan tyde på at det å knytte skjønnlitterære verk opp mot temaet kan være utfordrende, og at de savner en samkjøring mellom lærere slik at de både får innspill og forståelse for ulike måter man kan arbeide med ulike tekster opp mot temaet. Likevel hevdet Grethe at for hennes del er det uproblematisk å finne tekster som omhandler bærekraftig utvikling.

4.2.5 Oppsummering

Resultatene fra den kvalitative analysen viser at det er stor variasjon blant lærerne i både forståelsen av og erfaringen med hvordan bærekraftstematikken kan arbeides med i norskfaget, særlig fordi det ennå er tidlig i implementeringen av den nye læreplanen. Noen ser på dette som en krevende og omfattende oppgave, mens andre hevder at de har jobbet med dette hele veien, og at arbeidet med bærekraftig utvikling i norsk ikke er noe nytt. Vi ser også at lærernes oppfatninger, holdninger og erfaringer kan være styrende for hvordan temaet blir implementert i praksis.

Et av de viktigste funnene som handler om hvordan bærekraftig utvikling blir implementert i norskfaget viser at tverrfaglige prosjekt i samarbeid med andre fag, hovedsakelig samfunnsfag og naturfag, dominerer. De tverrfaglige prosjektene tar utgangspunkt i reelle situasjoner og gjennomføres hovedsakelig tidsavgrenset, mens et fåtall opplyser at de arbeider med temaet «hele tiden». Oppleggene er preget av elevmedvirkning, og lærerne beskriver at elevene interesserer seg for bærekraftstematikken.

Både under prosjektarbeid og ellers ser det ut til at norskfaget brukes som et redskapsfag i tilknytning til temaet, der fokuset ligger på metoder og utvikling av grunnleggende ferdigheter. Lesing, skriving og muntlige ferdigheter står sentralt, og særlig kritisk tilnærming til tekst, retorikk, sjangeropplæring, drøfting og argumentasjon nevnes i denne sammenheng. Arbeidet med disse ferdighetene kan også knyttes opp mot det mer overordnede dannelsesmandatet, da de favner både fagets kunnskapsinnhold og dannelses. Dannelsesdimensjonen fremkommer spesielt tydelig der noen av respondentene understreker

viktigheten av at elevene i arbeidet med bærekraftstematikk reflekterer og utvikler innsikt og forståelse for andres ståsted.

Både av tekstsvarene og intervjuene ser vi at det er en stor variasjon i ulike tekster lærere anvender for å belyse temaet. Samtidig ser vi tendenser til at mange av tekstene går igjen, og det er hovedsakelig sakprosa som blir brukt. Det er også en variasjon i hvordan respondentene forholder seg til de ulike teksttypene knyttet opp mot temaet, hvorav noen uttrykker at det er en større utfordring å se sammenhengen mellom skjønnlitteratur og bærekraftig utvikling, og etterlyser retningslinjer i denne sammenheng.

5 Diskusjon

I det følgende kapittelet vil vi drøfte funnene som fremkommer av analysen, og diskutere disse opp mot tidligere forskning. Vi har valgt å fokusere på fire hovedfunn. Det første hovedfunnet er at lærerne har svært positive oppfatninger om og holdninger til UBU i norskfaget, og til hva litteratur kan bidra med i denne forbindelse. Studiens andre hovedfunn er at det varierer mye blant lærerne i deres erfaring med undervisning om temaet, og deres forståelse av hvordan denne undervisningen skal gjøres i norskfaget. Det tredje hovedfunnet er at norskfaget i stor grad brukes som et «verktøy» i forbindelse med temaet, spesielt i tverrfaglige prosjekt, men også i enkeltfaget. Studiens fjerde hovedfunn er at sakprosa hentet fra media dominerer i undervisningen, men at vi også ser stor variasjon i bruk av ulike teksttyper. Vi har valgt å strukturere diskusjonen ut ifra de to forskningsspørsmålene: «Hva slags oppfatninger om og holdninger til UBU i norskfaget har et utvalg norsklærere på ungdomsskolen?» og «Hvordan implementerer lærerne bærekraftstematikken i norskundervisningen, og hvilke tekster brukes i denne sammenheng?». Sammen danner dette grunnlaget for å besvare den overordnede problemstillingen om hvordan lærerne forholder seg til bærekraftsundervisningen i norskfaget.

5.1 Oppfatninger og holdninger

Hovedfunnene blir diskutert slik de fremkommer av analysen, og i dette delkapittelet ønsker vi å besvare forskningsspørsmålet «Hva slags oppfatninger om og holdninger til UBU i norskfaget har et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet?». Diskusjonen tar utgangspunkt i de tre påstandsskjemaene knyttet til oppfatninger og holdninger, i tillegg til intervjutranskripsjonene som bidrar med utdypende informasjon. Vi diskuterer lærernes oppfatninger og holdninger knyttet til tverrfaglighet, bærekraftig utvikling som tema, norskfagets rolle i UBU, tekstvalg og ressursbruk.

5.1.1 Positive til temaet

Hovedfunnet fra det første påstandsskjemaet viser at respondentene har positive holdninger til tverrfaglighet og bærekraftstematikk som helhet (se delkapittel 4.1.1). Respondentene er i stor grad av oppfatningen av at undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget kan bidra

til å danne demokratiske medborgere, og at bærekraftig utvikling i norskfaget kan gi elevene redskaper til å mestre hverdagslivet. Dette mener vi kan vise til at bærekraftstematikken kan knyttes opp mot de to andre tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap» og «folkehelse og livsmestring». I overordnet del står det blant annet at elevene skal «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet», og «livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (KD, 2020, s. 12). Dette viser hvordan de tre tverrfaglige temaene henger sammen, og at begrepet bærekraftig utvikling henspiller på både sosiale, økonomiske og miljømessige forhold.

Respondentene oppfatter i mindre grad at skolens administrasjon gjør konkrete tiltak for en mer bærekraftig skole. Som nevnt understreker tidligere forskning betydningen av at skolen har et helhetlig fokus på bærekraftig utvikling, og at de konkrete handlingene på skolen må være i tråd med det som skjer i opplæringen. Ifølge Sinnes og Straume må ideen om bærekraftig utvikling gjennomsyre skolen for at det skal ha en transformativ effekt (2017, s. 7), og våre funn viser at det er stor variasjon i hvordan respondentene opplever dette på sin skole. I forlengelse av dette er respondentene også av ulik oppfatning når det gjelder om skolen skal være en politisk arena for å bevege samfunnet i en bestemt retning. Undervisning *for* bærekraftig utvikling fokuserer på at det er mulig å påvirke samfunnet, og presenterer muligheter for å gjøre dette, og søker både etter en holdnings- og handlingsendring. Jickling problematiserer hvorvidt det er riktig å utdanne elever «for» noe, og om det er passende å bevege elevene i en bestemt retning (1994, s. 232). Mogensen og Schnack deler dette synet, og hevder at man ikke skal spre spesifikke politiske synspunkter og interesser (2010, s. 62). Imidlertid hevder de at UBU må styrke elevenes individuelle tenking for å finne løsninger på problemer og på denne måten danne demokratiske medborgere. Våre funn underbygger dette ved at respondentene i større grad vektlegger betydningen av å danne demokratiske medborgere fremfor at skolen skal være en politisk arena for å bevege samfunnet i en bestemt retning.

Funnene fra det andre påstandsskjemaet viser at lærerne stort sett har oppfatninger om at teksten skal gi elevene nødvendig faktakunnskap om bærekraftig utvikling og motivere dem til å handle bærekraftig (se delkapittel 4.1.2). Dette kan også knyttes opp mot UBUs ulike perspektiver, som tar for seg utdanning *om* og *for* bærekraftig utvikling. Utdanning *om* bærekraftig utvikling handler i korte trekk om kunnskapen man formidler om temaet, og

utdanning *for* bærekraftig utvikling handler om å utvikle elevenes handlingskompetanse. I denne forbindelse er det interessant at lærerne er mer enig i at teksten skal gi nødvendig faktakunnskap om bærekraftig utvikling, enn at den skal motivere til å handle bærekraftig. Dette kan tyde på at lærerne vektlegger at tekstene som leses skal være faktisk riktige, eller at tekstene som leses kan gi utdypende eller praktisk informasjon om for eksempel ulike handlingsalternativer eller hvordan bærekraftig utvikling har ringvirkninger i ulike deler av verden. At teksten skal gi nødvendig faktakunnskap og motivere til å handle bærekraftig, henger imidlertid tett sammen, og kunnskap om temaet er en forutsetning for å skape handling. Likevel, er det som problematisert av Myren-Svelstad (2020), flere studier som tyder på at heller ikke kunnskap om temaet er nok for å initiere handling. Norskfaget kan imidlertid ha et spesielt egnet bidrag ved å utruste elevene med ferdigheter innenfor bærekraftighet, som blant annet å lese kritisk for å vurdere og utvikle vilje til å handle gjennom møtet med ulike perspektiver.

Studier har vist at lesing av litteratur kan fungere transformativt ved at leseopplevelsen kan få mennesker til å komme i kontakt med følelsene sine, forstå seg selv bedre, og hvordan vi står i forhold til andre (Fialho, 2019). Vår undersøkelse viser at lærerne virker å være enige i dette, og har i stor grad oppfatninger om at litteratur om bærekraftig utvikling både kan vekke følelsesmessige reaksjoner og utvikle elevenes empatiske forståelse for andres situasjoner. Dette er i tråd med hva Martha Nussbaum trekker frem som litteraturens store oppgave. I møte med litteratur lar leseren seg trekke inn i følelser som glede, medlidenhet, frykt og sorg, og dette gir muligheter for å være medfølende, tenkende og handlende samfunnsborgere (Nussbaum, 2016, s. 29). Innenfor økokritikken brukes ofte framtid dystopier og apokalyptiske fortellinger for å beskrive de negative virkningene av vår levemåte, for å sette leseren på prøve og utfordre gitte sjangerkonvensjoner (Garrard, 2012, s. 94). Disse litterære framstillingene kan i større grad virke bevisstgjørende på leserne, og derfor motivere dem til å handle for en mer bærekraftig hverdag. Dette ser vi for eksempel i Furuseths artikkel, hvor en av studentene straks meldte seg inn i *Natur og Ungdom*, etter å ha lest *Mengele Zoo* (2017, s. 213). Som vi har sett er motivasjonen for å danne demokratiske medborgere en av hovedårsakene til at lærerne i vårt utvalg ønsker å undervise om bærekraftig utvikling i norsk. I samsvar med Lauritzen et al. (2021) sin studie, er lærerne i vår undersøkelse også opptatt av at litteraturen skal berøre elevene, derimot ser vi ikke at de er redde for å påvirke elevene negativt. Funnene våre viser at det er en større grad av uenighet når det gjelder det litteraturen kan føre til av frykt, engstelse og skyldfølelse. Her er det en relativt stor spredning av

respondenter som er enig og uenig i dette. Lærerne som mener at litteraturen kan føre til frykt, engstelse og skyldfølelse, mener samtidig at disse følelsene kan brukes til å fremme handling og engasjement.

De emosjonelle aspektene som oppstår i møte med bærekraftig utvikling er derfor viktig å være bevisst, og Maria Ojala trekker frem at evnen til å reflektere over negative følelser er et viktig aspekt ved læring. Ojala argumenterer for at man bør 1) diskutere ulike verdier og perspektiver i klasserommet, 2) diskutere de følelsesmessige reaksjonene som oppstår i læringsprosessen og 3) oppmuntre elevene til å ha empati for fremtidige generasjoner og andre mennesker (2013, s. 176). I tillegg argumenterer Lesnick for at skriving, kombinert med samtaler om litteraturen, kan skape etisk engasjement hos elever (2006, s. 43). På denne måten kan de negative følelsene som eventuelt oppstår brukes til å utvikle elevenes evne til refleksjon, kritisk tenkning og argumentasjon, og her igjen føre til handlingskompetanse (Mogensen & Schnack, 2010, s. 60). I arbeid med samfunnsspørsmål som tar for seg motstridende interesser er det vesentlig at elevene utvikler kritisk tenkning for å kunne stille spørsmål ved forutinntatte meninger, fordommer og «gitte fakta». Våre funn viser at lærerne har fokus på at elevene skal utvikle empati for andres ståsted, og diskuterer med dem om både ulike perspektiver og følelser. Vi kan imidlertid ikke si noe om elevenes opplevelse av dette, eller hva det faktisk fører til av konkrete endringer i handlingsmønstre.

5.1.2 Flott og fint, men lite forpliktende?

Lærerne svarer med varierende grad av enighet på hvorvidt de synes det er enkelt å finne ressurser til undervisning om bærekraftig utvikling i norskfaget, og mange er både uenig og enig i denne påstanden (se tabell 6). Av den kvalitative analysen fremkommer det dessuten at det varierer mye blant respondentene hvorvidt de føler seg trygge på tematikken, og at en del ikke helt forstår hvilken rolle norskfaget skal ha i arbeidet med bærekraftig utvikling (se delkapittel 4.2.1). Temaet blir omtalt i termer som «omfattende» og «uangripelig», og det er usikkerhet rundt hvordan den *praktiske* gjennomføringen skal gjøres i norsk. Dette begrunnes hovedsakelig i at det er tidlig i implementeringen av fagfornyelsen, og at de ikke har kommet i gang med arbeidet ennå. Andre peker på at dette er noe de har jobbet med lenge før den nye læreplanen av 2020.

Til tross for at ingen kompetansemål i norsk læreplan for ungdomstrinnet er direkte knyttet til bærekraftig utvikling, er det flere lærere som oppgir at de er enig i at det er enkelt å finne kompetansemål som de kan knyttet opp til temaet i norsk. Dermed reiser spørsmålet seg om hvilke kompetansemål lærerne henviser til, og våre analyser tyder på at lærerne lener seg på de mer generelle ferdighetsmålene. Eksempler på dette er å kunne lese sakprosa og skjønnlitteratur, reflektere over formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler, gjenkjenne retoriske appellformer, bruke kilder, lage sammensatte tekster med videre. Våre analyser har vist at arbeidet med de mer generelle kompetansene dominerer i UBU i norsk. Disse generelle kompetansene er likevel helt sentrale i norskfaget, og lærerne uttrykker at det ligger et stort potensial i å arbeide med disse i tilknytning til UBU. Imidlertid kan det diskuteres om dette reduserer norskfaget til et verktøy i arbeid med tematikken, og om dannelses- og kulturfaget norsk ivaretas, noe vi vil diskutere nærmere i delkapittel 5.2.1.

Skaftun og Michelsen hevder at læreren må ha kjennskap til hele litteraturfeltet, oppdatere seg kontinuerlig og ha klare begreper om hva slags formål lesingen av hver enkelt tekst skal ha (Skaftun & Michelsen, 2017). Imidlertid ser vi at både Mari og Ingeborg, to lærere med svært ulik erfaring, etterlyser retningslinjer for hvordan arbeidet med bærekraftig utvikling i norsk skal gjøres (se delkapittel 4.2.4). Dette dreier seg særlig om det å knytte tekster opp til tematikken, spesielt innenfor skjønnlitteratur. I denne forbindelse trekker Ingeborg frem at en samlende forståelse blant lærere, og tips til hvordan dette skal gjennomføres, i større grad vil *forplikte* lærerne til å jobbe med tematikken i norsk. At Ingeborg legger trykk på ordet «forplikte» er interessant, nettopp fordi vi har sett at fokuset på UBU så langt har vært fragmentert og lite forpliktende (Straume, 2016). Mari omtaler filmene fra Udir som «flott og fint», men at det ikke gir noen «fasit», eller noen forklaring på hvordan man skal tenke i praksis. Dette er knyttet til diskusjonen om innholdsorienteringen i faget, og for noen vil tydeligere retningslinjer kunne oppfattes som manglende tillit til at læreren kan utøve sitt faglige skjønn på egenhånd.

Som nevnt viser resultatene at det varierer mye blant lærerne hva slags innsikt og erfaring de har med tematikken i norsk (se delkapittel 4.1.3). Vi ser at hovedvekten av lærerne har fått innsikt i hvordan de kan undervise om bærekraftig utvikling via kollegasamarbeid og nettressurser, mens en av ti oppgir at de ikke har fått innsikt i det hele tatt. I tillegg ser vi at det fordeler seg nesten likt mellom de som har undervist om bærekraftig utvikling i norsk tidligere og de som ennå er i planleggingsfasen. Med unntak av det som forplikter lærerne til

å undervise om bærekraftig utvikling via læreplanen og tverrfaglige samarbeid, viser resultatene at ønsket om å danne samfunnsengasjerte borgere og aktuelle saker i media er det som veier tyngst av begrunnelser for hvorfor de har valgt eller planlegger å undervise om bærekraftig utvikling i norsk. Om lag halvparten svarer også «aktuelle tekster som passer inn i norskundervisningen», i tillegg til «egne interesser» og «elevenes interesser». Grethe og Ingeborg nevner begge lokale problemstillinger som utgangspunkt for den bærekraftsundervisningen de har gjennomført, og Grethe sier eksempelvis at de prøver å se «hva slags brikke er vi oppi det på vår lille øy». At Grethe for eksempel er naturfag- og norsklærer, har vært aktiv innenfor miljøbevegelsen og interesserer seg for bærekraftstematikken personlig, har bidratt til at hun har inkludert det i sin undervisning og hvordan hun tenker bærekraftig utvikling i undervisningen. Våre resultater tyder på at lærernes innsikt og erfaring påvirker hvordan temaet blir implementert i praksis.

Samtidig ser vi at undervisningsoppleggene er preget av elevmedvirkning, og lærerne rapporterer om at elevene engasjerer seg i bærekraftstematikken. På den ene siden kan en slik legitimering av elevenes deltakelse minimere det hierarkiske forholdet mellom læreren og eleven, og være avgjørende dersom en ønsker at elevene skal utvikle seg mot den faglige kjernen i norskfaget (Behrman, 2006, s. 496; Gourvenec, 2016, s. 15). Jonas uttrykker at elevene interesserer seg for bærekraftstematikken, og at de på mange måter får styre innholdet selv, og at denne friheten elevene har er fordelaktig. På den andre siden kan et for stort fokus på en erfaringsbasert tilnærming, ved at elevene velger tekster og fremgangsmåter de finner interessant og som de er komfortable med, føre til at den faglige utviklingen deres i liten grad forbedres. At læreren er delaktig i hele prosessen er viktig, fordi en for stor grad av elevmedvirkning vil i liten grad utvikle forståelseshorizonten deres (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 182). Jonas utdyper ved å si at i slike prosjekt pleier han å være «tett på» elevene i startfasen for å få de inn i det riktige tankemønsteret for deretter å gi elevene friere tøylar ved å gi veiledning underveis.

Alt dette peker på at lærerne i vår undersøkelse i stor grad ønsker å legge opp norskundervisningen på en måte som gjør den aktuell og relevant for elevene. Dette er i tråd med det overordnet del sier om at lokalmiljø- og samfunnsengasjement er positivt for elevenes utvikling, og at elevene får praktiske og livsnære erfaringer (KD, 2020). Det er også i tråd med det Skaftun og Michelsen trekker frem om å velge tekster som er dagsaktuelle og

fremtidsrettede, og hvordan aktuelle tekster og saker fra media kan bidra med å gi elevene autentiske læringsopplevelser og kunnskap de vil få bruk for i fremtiden (Sinnes, 2020; Skaftun & Michelsen, 2017). Ønsket om å gjøre undervisningen aktuell og relevant er positivt, men kan også være problematisk når vi har å gjøre med sosiovitenskapelige problemstillinger som bærekraftsspørsmål jo er. Hvis det er slik at 1) det varierer mye hva slags innsikt og erfaring lærerne har og 2) lærernes innsikt og erfaring påvirker undervisningen, vil dette kunne føre til at elevene får svært ulike fremstillinger av hvilke bærekraftsrelaterte utfordringer som finnes og hvordan man kan håndtere disse. Fordi sosiovitenskapelige problemstillinger har både vitenskapelige, sosiale og politiske sider ved seg, er vi nysgjerrige på hvilken grad lærernes personlige oppfatninger og holdninger påvirker den bærekraftsundervisningen som blir lagt opp til i klasserommet. Her resonnerer vi med Beach et al. (2017) og deres standpunkt om at undervisning om bærekraftsrelaterte utfordringer på mange måter blir en historie, og hvordan historien fortelles vil utgjøre en forskjell i hvordan elevene forstår og responderer på den. Hvilke historier får elevene lese og lytte til? Hvilke perspektiv blir elevene presentert for? Når vi arbeider med sosiovitenskapelige problemstillinger uten entydige svar, vil ulike mennesker fortelle ulike historier med ulike handlinger, karakterer og perspektiv.

Stortingsmelding 28 om fagfornyelsen fremholdt at holdninger knyttet til bærekraftig utvikling skal inngå i kompetansemålene der de er en del av den faglige kompetansen, og ellers at opplæringen ikke har mål for hvilke personlige holdninger og meninger elevene skal utvikle (KD, 2016, s. 27). Dette henger sammen med Sinnes' standpunkt om at læreren bør kunne skille mellom kontroversen i det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget, og kontroversen knyttet til ulike handlingsalternativer (Sinnes, 2020). Som nevnt i kapittel 2.6 har det blitt stilt spørsmål ved om undervisning i økokritiske tekster og miljørelaterte spørsmål kan fremstå instrumentelt og aksjonistisk, hvis den gjøres med formålet om å få elevene til å innta spesifikke ståsted. Vårt inntrykk er at en stor andel av lærerne i vårt utvalg streber mot at elevene skal forstå at det finnes ulike representasjoner av miljø- og bærekraftsspørsmål i ulike tekster. Et stort flertall av lærerne i vår undersøkelse arbeider med kritisk lesning og retorikk i sammenheng med bærekraftig utvikling. Et illustrerende eksempel er Ingeborgs spørsmål om det virkelig er så mange «amerikanere som er idioter», eller om det kan være andre årsaker til at vi har så ulike ståsted, og hvordan de egentlig har det. Videre så vi at flere lærere var uenige i påstanden om at «teksten bør være av høy litterær kvalitet», hvor også en del av

lærerne stilte spørsmål ved definisjonen av hva som er høy litterær kvalitet. Bakken hevder at det kan være problematisk å velge litterært svake tekster for å passe inn i «riktig» økokritisk undervisning, og uttrykte bekymring for at læreren heller ville velge tekster som er entydige i sitt budskap (2018, s. 248). Våre funn tyder på at lærerne ikke nødvendigvis deler synet på at man kan kategorisere tekster inn i høy vs. lav litterær kvalitet eller svak vs. sterk litterær tekst, eller at en slik kategorisering impliserer at den ene heller enn den andre bør leses. Derimot viser utdypende kommentarer, og sitater fra intervjuet, at «*alle* ting kan være verdt å lytte til», og at det handler om lesningen av de ulike tekstene, der fokuset ligger på kritisk tilnærming til tekst og refleksjon. Lærernes egne interesser, personlige holdninger og erfaring med tematikken kan være med på å styre rammene for undervisningen, men vår oppfatning er at lærerne i større grad fokuserer på å reflektere og undre seg sammen med elevene, snarere enn å indoktrinere. Spørsmålet er imidlertid om lærerens personlige oppfatning eller holdning indirekte kommuniseres, om elevene plukker opp denne, og om den likevel er med på å skifte deres eget ståsted. I sammenheng med vurdering er dette aspekter som kan problematiseres, som vi ikke har plass til å diskutere ytterligere her.

5.2 Implementering og tekstvalg

I denne delen diskuterer vi resultatene som tar utgangspunkt i hvordan arbeidet med bærekraftig utvikling i norskfaget typisk har blitt gjennomført, hvilken vinkling norskfaget har hatt i arbeid med temaet, hvilke arbeidsmetoder som har blitt benyttet og hva lærerne vektlegger i UBU i norsk. Videre drøfter vi funnene som omhandler hvilke tekster som blir brukt i undervisning om bærekraftig utvikling, hvor disse hentes, problemstillinger knyttet til valg av disse tekstene og ulike lese måter. Disse funnene danner til sammen grunnlaget for å besvare det andre forskningsspørsmålet: «Hvordan implementerer lærerne bærekraftstematikken i norskundervisningen, og hvilke tekster brukes i denne sammenheng?».

5.2.1 Norskfagets verdifulle bidrag

Et av de viktigste funnene som omhandler hvordan bærekraftig utvikling blir implementert i norskfaget viser at tverrfaglige prosjekt i samarbeid med andre fag dominerer (se delkapittel

4.2.2). I likhet med funn fra tidligere forskning viser våre resultater at norskfaget brukes som et «verktøy» i tilknytning til temaet både under prosjektarbeid og ellers, der fokuset ligger på metoder og utvikling av grunnleggende ferdigheter (se delkapittel 4.2.3). Norskfaget omtales i termer som «verts-fag», «støttefag», «redskapsfag», og i likhet med funnene til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), viser våre resultater at en del av lesingen blir brukt som bro over til sjanger- og skriveopplæring, med fokus på virkemidler, retorikk og argumentasjon. Samtidig understreker flere respondenter viktigheten av at elevene i arbeidet med bærekraftstematikk tenker kritisk, reflekterer og utvikler innsikt og forståelse for andres ståsted. Ved første øyekast kan det se ut til at ferdighetsdimensjonen står sterkest i arbeidet med bærekraftig utvikling, ved et stort fokus på de grunnleggende ferdighetene som har en funksjon i elevens praktiske liv, og åpenbar nytte for eleven og samfunnet (Aase, 2019, s. 17). Samtidig ser vi at utviklingen av elevenes refleksjon og kritisk tenkning står sentralt i arbeidet med bærekraftig utvikling, og at lærernes begrunnelser for å arbeide med disse ferdighetene er forankret i det bredere dannelsesoppdraget i skolen.

Som Fondevik og Hamre (2017) understreker, er ikke danning og redskap ekskluderende begreper, men står i et produktivt spenningsforhold til hverandre. Vi vil argumentere for at det ligger danning i å debattere, å uttrykke seg overbevisende, å ha kjennskap til retoriske virkemidler og å forholde seg kritisk til tekst. På grunn av stofftrengselen i faget kan likevel forholdet mellom de to oppleves som konfliktfylt for den enkelte norsklærer (Fondevik & Hamre, 2017, s. 22). Vår undersøkelse viser at fokuset på norskfagets kompetansemål og sentrale ferdigheter kan føre til at noen av lærerne griper til bærekraftstematikken litt mer tilfeldig. Likevel er det vesentlig at mange av lærerne ikke har så mye erfaring med dette ennå, som for eksempel Mari, som utvikler forståelsen sin bare gjennom vårt korte intervju. Vi mener at lærerne i vår undersøkelse ikke uttrykker en snever ferdighetstenkning, men at de knytter UBU både til dannelsings- og redskapssiden ved elevenes læring. Ved å kunne debattere, uttrykke seg overbevisende og tenke kritisk, kan elevene utvikle seg mot å bli ansvarlige, bevisste samfunnsborgere, og bidra til å finne løsninger på ulike bærekraftsspørsmål. Dermed mener vi at norskfagets bidrag kan være vel så viktig som for eksempel naturfagets og samfunnsfagets, og at fagene utfyller hverandre ved at de har ulike styrker inn mot tematikken.

Derimot kan man fortsatt stille spørsmål ved om hvorvidt *kultur-faget* norsk ivaretas i arbeidet med bærekraftig utvikling, og hvilken plass litteratur- og språkhistorie har i tilknytning til

temaet. Norskfagets ansvar i å undervise om litteratur- og språkhistorie har gjerne blitt sett på som ensbetydende med opplæringens ansvar i å videreføre kulturarven, og mange vil hevde at kunnskap om klassiske tekster, betydningsfulle forfattere og litterære perioder er sentralt norskfaglig innhold, dessuten viktig for å utvikle kollektive kulturelle referanser. Her kan økokritikken spille en viktig rolle, noe vi vil diskutere nærmere i neste delkapittel.

5.2.2 Kritisk, men ikke økokritisk

Av resultatene ser vi at lærerne i større grad har benyttet seg av sakprosa-ressurser enn skjønnlitteratur i bærekraftsundervisningen (se figur 4). Dette er interessant da tidligere forskning har vist at skjønnlitterære tekster blir hyppigere brukt enn saktekster i norskundervisningen (Stordrange, 2019, s. 53). En mulig forklaring på dette er det vitenskapelige aspektet ved bærekraftig utvikling, som gjør at lærerne griper til de faktuelle tekstene med rot i virkeligheten. Tidligere forskning har også vist at nesten samtlige tekster som blir brukt i norskundervisningen blir valgt fra læreboka (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Vår undersøkelse viser dermed nok et kontrasterende funn, ved at lærerne i mindre grad henter tekster fra læreboka, og i større grad bruker tradisjonelle medier. Dette kan også henge sammen med at oppgavene i lærebøkene ikke samsvarer godt nok med målene av LK20 (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Dette kan igjen forklare hvorfor en del av lærerne ønsker retningslinjer og forslag, og hvis lærebøkene ikke er oppdatert, er det mer prisgitt læreren hvilke tekster som blir valgt.

Resultatene viser også at det er en stor variasjon i ulike teksttyper som blir brukt, og det nevnes utover verbaltekster både sammensatte tekster, videoer, nettressurser og ulike plattformer for sosiale medier (se delkapittel 4.2.4). Ved å bruke ulike teksttyper er det mulig å aktivisere en større del av elevgruppen, og det er positivt at lærerne anvender de plattformene som elevene ellers må manøvrere seg i. Internett omgir oss og elevene i stor grad, og har skapt grobunn for nye tekster og teksttyper med en rekke ulike modaliteter. De nye tekstsjangrene utfordrer den tradisjonelle tekstanalysen, noe som skjerper kravene til at elevene tenker kritisk og lærer i dybden (Veum & Skovholt, 2020). Dette gjelder ikke minst i en tid der store mengder informasjon innhentes via sosiale medier og algoritmer har innvirkning på hvilken informasjon vi får presentert. Lærerne tar i bruk nye type tekster, og utfordrer dermed tradisjonene i norskfagets litteraturlesing. Av de få navngitte tekstene som

blir oppgitt ser vi likevel at mange av de samme tekstene går igjen. Vi ser at lærerne i vår undersøkelse arbeider med kritisk tenkning i tilknytning til temaet, og særlig i forbindelse med saktekster. Resultatene kan tyde på at kritisk literacy oftere blir trent på i sammenheng med kronikker, debattinnlegg og tekster fra aktører med en klar agenda (som for eksempel Greta Thunberg og MDG). Utover dette har vi lite informasjon om hvordan det arbeides med saktekster hvor informasjon om bærekraftsutfordringer blir presentert som fakta, fra for eksempel Verdens naturfond eller NRK-serien *Planet Plast*.

I lys av det som er nevnt tidligere om hvorvidt kulturfaget i norsk bevares, kan nye fortolkningsstrategier på skjønnlitterære tekster være en nyttig innfallsvinkel til arbeidet med bærekraftig utvikling. Et fåtall av lærerne ser ut til å gjennomføre økokritisk lesning på tekster fra både eldre og nyere tid. Dette er interessant, siden argumentet om økokritisk lesning ble løftet frem som vesentlig den gangen bærekraftig utvikling ble fjernet fra læreplanen i norsk. Av skjønnlitterære tekster som nevnes innenfor samtidslitteraturen finner vi Maja Lundes *Blå* og *Bienes historie*, og Simon Strangers *Verdensredderne* og *Barsakh*. Blant klassiske tekster nevnes Knut Hamsuns *Markens Grøde*, Henrik Ibsens *En folkefiende* og Rolf Jacobsens «Landskap med gravemaskiner». Til tross for at mye av lesingen initierer arbeid med sjanger- og skriveopplæring, ser vi også at lærerne i arbeid med skjønnlitteratur har mer fokus på det tematiske innholdet. Både fra spørreundersøkelsen og intervjuene fremkommer det at lærerne arbeider med skjønnlitterære tekster opp mot dagsaktuelle temaer, at de ønsker at elevene skal se sammenhenger og hvordan tekster beskriver ulike bærekraftsrelaterte utfordringer. Dette viser hvordan litteraturundervisningen tar de samfunnsmessige forholdene i betraktning (Claudi, 2019; Myren-Svelstad, 2020), og på denne måten kommer kjerneelementet «tekst i kontekst» til uttrykk.

Fordi økokritikk er en analytisk inngang som kan stimulere til utvikling i elevenes fagspråk, og skjønnlitteraturen har en særegen evne til å vekke følelser og empati, tror vi norskfaget har et stort potensial i å anlegge en økokritisk lese måte både på klimalitteratur og norskfagets øvrige tekster. En dialogisk undervisning, med bruk av litterære samtaler i fellesskap, har vist seg å være hensiktsmessig for å aktivere analytiske tilnærminger til teksten, samtidig som den vekker følelser, lærelyst og engasjement (Andersen, 2018; Goga & Pujol-Valls, 2020; Halberg & Brumo, 2021). Et viktig aspekt i de nevnte studiene er at elevene oppga at de hadde opplevd teksten som aktuell og relevant, og at de fikk muligheten til å trekke paralleller til eget liv. Gogas studie fra 2016, viste derimot at elevene opplevde teksten de

leste som kjedelig og lite engasjerende, at deres tilnærming til teksten var tydelig erfaringsbasert og menneskesentrert, og at de strevde med å bruke et faglig-analytisk språk. Dermed ser vi at for å utvikle tekstforståelsen er det nødvendig med både en erfaringsbasert og analytisk tilnærming til tekst i arbeidet med skjønnlitteratur og bærekraftig utvikling.

Samtidig er et sentralt poeng i økokritikken at vi må bryte ut av vårt menneskesentrerte virkelighetsbilde. Hvis en forutsetning for god økokritisk undervisning er at elevene skal kunne trekke paralleller til eget liv og oppleve teksten som relevant og engasjerende, vil noen økokritikere hevde at dette er problematisk. En utfordring med slike lesninger kan være at teksten først og fremst setter mennesket i fokus, noe som kan bidra til å objektivere naturen og bidra til å legitimere menneskets utnyttelse av den (Garrard, 2012, s. 76; Morton, 2007, s. 5). Et annet aspekt er at miljøverndiskursen også kan gjenspeile et maktspråk med nykolonistiske holdninger mot urfolk og deres levesett (Vold, 2019, s. 388). Ved å anlegge en økokritisk lesning på skjønnlitteratur og norskfagets øvrige tekster er dette noe læreren bør være bevisst på. Vi tror likevel at en erfaringsbasert tilnærming kan være hensiktsmessig nettopp for at elevene skal forstå sin plass i miljøet, og hvilken påvirkning deres handlinger kan ha på både naturen og andre mennesker. Elevene kan oppleve å bli revet med, samtidig distansere seg dersom ubehaget blir for stort, for eksempel med analytiske grep. På denne måten kan en opplevelses- og erfaringsbasert tilnærming i kombinasjon med en analytisk, økokritisk inngang, gi muligheten til å håndtere vanskelige temaer.

6 Avslutning

Avslutningsvis i denne oppgaven presenterer vi hovedfunnene fra studien, og konkluderer med svar på oppgavens problemstilling. Deretter vil vi presentere didaktiske implikasjoner denne oppgaven kan ha for praksis i skolen. Til sist legger vi frem mulige punkter for videre forskning.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Det første hovedfunnet fra denne studien viser at lærerne i vårt utvalg har svært positive oppfatninger om og holdninger til UBU i norskfaget. Lærerne er i stor grad positive til å samarbeide om tverrfaglige temaer, og til at bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema i læreplanen. Dette peker mot at lærerne mener at bærekraftig utvikling absolutt er relevant i norskfaget. Lærerne oppgir sterk enighet i at UBU i norskfaget kan bidra til å danne demokratiske medborgere som mestrer hverdagslivet, og at lesing av tekster både kan gi nødvendig faktakunnskap og vekke følelser som kan motivere til å handle bærekraftig. Dette viser også hvordan «bærekraftig utvikling» henger sammen med de to andre tverrfaglige temaene, «demokratisk medborgerskap» og «folkehelse og livsmestring». Likevel er lærerne i vår undersøkelse av ulik oppfatning hva gjelder om skolen skal være en politisk arena for å bevege samfunnet i en bestemt retning. Lærerne i vår undersøkelse vektlegger at UBU i norskfaget skal danne demokratiske medborgere, noe som kan bety at de heller ønsker at elevene skal styrke sin individuelle tenkning, og dermed være i stand til å knytte kunnskap og ferdigheter til de handlingene de selv anser som hensiktsmessig.

Fra det litteraturredidaktiske perspektivet har vår undersøkelse vist at lærerne i stor grad er av oppfatningen om at lesing av litteratur kan bidra med mye i tilknytning til bærekraftsundervisningen. Lærerne er sterkt enige i at litteratur om bærekraftig utvikling både kan vekke følelsesmessige reaksjoner og utvikle elevenes empatiske forståelse for andres situasjoner. Lærerne er likevel sterkt enige i at teksten som leses skal gi nødvendig faktakunnskap om bærekraftig utvikling, og motivere til å handle bærekraftig. Hva gjelder negative følelser, som skam, skyldfølelse og engstelse, er lærerne imidlertid mer uenige. De

lærerne som mener at lesingen kan skape slike følelser, mener også at disse følelsene kan brukes til å skape engasjement og handling.

Et annet hovedfunn er at vi samtidig ser en stor variasjon i erfaring med bærekraftsundervisning i norsk, og en uklar forståelse av hvordan dette skal gjøres i praksis. At læreren må ha kjennskap til hele litteraturfeltet, oppdatere seg kontinuerlig og ha klare begreper om hva slags formål lesingen av hver enkelt tekst skal ha, er muligens et noe ambisiøst ønskemål, og vi tror at ansvaret lærerne blir gitt i tekstutvelgelsen, i enkelte tilfeller er for stort. De aller fleste etterlyser nok ingen konkret «fasit» eller befalende instruksjoner om hvordan de skal undervise, men forslag, råd og tips, vil kunne være fordelaktig. Lærere i dag tyr i større grad til ulike Facebook-grupper for å utveksle erfaringer og dele undervisningstips med andre, og i arbeidet med denne oppgaven har vi ved flere anledninger sett lærere som etterlyser tips og forslag til hvordan arbeidet med bærekraftig utvikling kan implementeres i norskfaget. At lærerens innsikt og erfaring påvirker hvordan temaet blir implementert i praksis, har – og vil alltid være en utfordring i undervisningen, særlig i arbeidet med sosiovitenskapelige problemstillinger. Ut ifra våre funn tyder det likevel på at lærerne er opptatt av at elevene skal få utvikle sin egen stemme, og at de ikke forsøker å styre elevene i en bestemt retning. Undervisningsoppleggene er ofte preget av elevmedvirkning, og lærerne oppgir at elevene er engasjerte i bærekraftstematikken. Likevel kan det problematiseres om hvorvidt lærerens ståsted likevel kommer til syne, og hvordan dette påvirker elevenes synspunkt. Fordi fagfornyelsen ennå er relativt ny, kan vi bare spekulere i hvordan og hvorvidt UBU i norsk vil få fotfeste. Våre funn kan imidlertid tyde på at manglende retningslinjer for hvordan dette skal gjennomføres, kan føre til at historien gjentar seg, og at UBU vil fortsette å være lite forpliktende og svært læreravhengig.

Et tredje hovedfunn dreier seg om hvordan bærekraftstematikken blir implementert i norskundervisningen, og viser at lærerne bruker norskfaget som et verktøy inn mot temaet. Lærerne lener seg på de mer generelle kompetansene i læreplanen, og arbeider med blant annet kritisk lesning, retorikk, argumentasjon, drøfting, sjangeropplæring og kildekritikk. Dette kan tyde på at tematikken ikke er hovedfokuset, selv om vi ser at lærerne er opptatt av å reflektere og undre seg sammen med elevene, og ønsker at de skal oppnå innsikt i og forståelse for andres ståsted. Vi har argumentert for at arbeidet med disse ferdighetene kan bidra til å utvikle både redskap- og danningsaspektet ved elevenes læring. Selv om mange av

lærerne ser på norskfaget som et verktøy inn mot bærekraftstematikken, ser vi en ansvarsfordeling mellom fagene, og at de komplementerer hverandre. Fagene har ulike styrker inn mot tematikken, og norskfagets bidrag kan være vel så viktig som naturfagets og samfunnsfagets.

Det siste hovedfunnet handler om at vi i litteraturundervisningen ser at lesing av sakprosa-tekster dominerer, og at disse ofte hentes fra tradisjonelle medier. Dette står i kontrast til tidligere forskning som har vist at sakprosa leses mindre enn skjønnlitteratur, og at de fleste av tekstene hentes fra læreboka. Videre ser vi variasjon i bruk av ulike teksttyper, noe som er fordelaktig da flere elever kan engasjeres, og elevene blir tryggere i tekstmangfoldet som omgir dem. Dette kan tyde på at lærerne utfordrer norskfagets tradisjoner, eller at de blir nødt til å tenke nytt rundt tematikken. Samtidig ser vi at mange av de samme saktekstene går igjen, og at lærerne ofte arbeider med kritisk literacy i sammenheng med disse.

I forbindelse med skjønnlitteratur ser vi at lærerne anvender både samtidslitteratur og klassiske tekster. I arbeidet med skjønnlitteratur ser det ut til at det tematiske innholdet får større plass, med fokus på hvordan tekster beskriver ulike bærekraftsrelaterte utfordringer. Lærerne er opptatt av å knytte tekstene opp mot samfunnet og vise elevene sammenhengene mellom dem selv, teksten og deres omstendigheter, og slik ser vi at kjerneelementet «tekst i kontekst» kommer til uttrykk. Vi tror norskfaget har et stort potensial i å anlegge en økokritisk lese måte både på klimalitteratur og på norskfagets øvrige tekster, siden økokritikken er en analytisk inngang, og fordi skjønnlitteratur kan bidra til å vekke følelser og etisk engasjement.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Til tross for at læreplanen for ungdomstrinnet ikke direkte knytter til seg noen kompetansemål som omhandler bærekraftig utvikling, har vi sett at det gjøres mye positivt i bærekraftsundervisningen i norskfaget. Lærerne involverer elevene, arbeider med aktuelle saker som gjør tematikken relevant for dem, og åpner for at elevene får reflektere rundt sentrale problemstillinger i lokal og global kontekst. Vårt innledende inntrykk om at norskfaget ble redusert til grammatikk- eller formsjekker på elevenes sluttprodukter, har vist seg å være ufullstendig, og vi ser at undervisningen legger opp til at elevene utvikler

kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle med bevissthet om fremtiden.

Likevel har vår undersøkelse bekreftet tidligere forskning som viser at språkfaget brukes som et verktøy inn mot bærekraftstematikken. Selv om vi har argumentert for at dette ikke nødvendigvis er noe negativt, tror vi det er viktig at læreren er bevisst at bærekraftsundervisningen ikke blir redusert til arbeid bare med sjanger- og skriveopplæring. At lesingen ofte brukes som bro over til slik opplæring, og at de generelle kompetansemålene legger føring for hva som gjøres i undervisningen, kan tyde på at tematikken som blir valgt i mange tilfeller er mer tilfeldig. Vi tror det er viktig at lærerne også gir elevene rom for å skape mening ut ifra det som leses, og at det gjøres med et bevisst siktemål om å utvikle elever som er i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst, som læreplanen tross alt forplikter oss til.

Vi har fremmet at det ligger et stort potensial i arbeidet med skjønnlitteratur i tilknytning til bærekraftstematikken, og at norsklærerne i større grad kan arbeide med det innholdsmessige i ulike tekster. Fordi skjønnlitteratur har en særegen evne til å vekke følelser og skape empati, mener vi at flere lærere bør utforske mulighetene som ligger i lesing av skjønnlitteratur med bærekraftstematikk. En dialogisk undervisning, som tilrettelegger for både en erfaringsbasert og analytisk tilnærming til teksten, vil kunne bidra til at elevene utvikler sin forståelse og bevissthet for dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet. Ved å bruke for eksempel klassiske tekster og lese disse økokritisk, mener vi at norskfagets kulturdimensjon også kan ivaretas sammen med redskap- og dannelsingsperspektivet. Her bør læreren imidlertid være bevisst på at mange tekster beskriver et motsetningsforhold mellom menneske og natur, og at dette kan problematiseres. Flere lærere peker på at det er vanskelig å knytte skjønnlitteratur opp mot bærekraftstematikken, og her tror vi at flere aktører må komme på banen. Lærerne lener seg stort sett på kollegasamarbeid og nettressurser, men i fremtiden håper vi at også lærebøkene og ulike kursholdere vil se på mulighetene i arbeidet med skjønnlitteratur og bærekraft.

I arbeidet med bærekraftig utvikling vil elevene møte vanskelige problemstillinger, og bærekraftsspørsmål er særlig komplekse, fordi mange er uenige om hva som skal gjøres for å møte fremtidens utfordringer. Her har læreren et ansvar i å presentere elevene for ulike perspektiver, og læreren må være bevisst i hvilken «historie» hen presenterer. Læreren bør også være bevisst på sitt eget standpunkt, og være åpen for at elevene kan påvirkes av

lærerens holdninger hvis disse uttrykkes gjennom undervisningen. Å være nøytral i fremstillingen, betyr ikke at læreren må presentere tekster som strider imot ledende forskning, eller at det ikke er lov å stille seg kritisk til tekster som påberoper seg å komme med faktisk kunnskap. Nettopp at elevene leser tekster med ulike standpunkt, og lærer seg å vurdere disse kritisk, er det essensielle i arbeidet med sosiovitenskapelige problemstillinger. Dette blir stadig viktigere, all den tid «falske nyheter» ligner mer og mer på ekte nyheter, og vi henter informasjon fra en rekke digitale plattformer. I dagens digitaliserte samfunn er kravene til kritisk lesning skjerpet ytterligere, og læreren må ha førstehåndskunnskap om hvordan vi kan skille fiksjon fra fakta, slik at elevene kan få verktøyene de trenger for å manøvrere seg i tekstmangfoldet på nettet.

Vi så at lærerne i vår undersøkelse hadde ulike oppfatninger om begrepet «bærekraftig utvikling», og de la til grunn ulike definisjoner og betydninger av begrepet. Noen knyttet begrepet hovedsakelig til klimarelaterte spørsmål, mens andre i større grad knyttet begrepet til de sosiale og økonomiske dimensjonene. Læreren bør være oppmerksom på hvordan hen forstår, formidler og arbeider med begrepets betydning i klasserommet. I intervjuet med Mari sa hun følgende: «hvis du definerer bærekraftig utvikling så bredt som overhodet mulig, så er jeg ganske sikker på at du kan putte inn hva som helst...». På den ene siden kan en for vid forståelse av begrepet bidra til å utvanne dets betydning, og læreren bør være bevisst om det er hensiktsmessig å knytte teksten til bærekraft dersom det ikke fører til økt forståelse for begrepet. På den andre siden mener vi at de humanistiske fagene spiller en viktig rolle i å utvikle forståelsen av begrepet og nyansere den naturvitenskapelige fremstillingen, og slik kan fagene komplementere hverandre på en måte som fører til elevenes dybdelæring. For at elevene skal utvikle evnen til kritisk tenkning, refleksjon og argumentasjon er det vesentlig at de inkluderes i diskusjonen om hva bærekraftig utvikling er og betyr, og at læreren legger til rette for at sammenhenger på tvers av fag og kunnskapsområder kan oppdages.

Vi har sett at lærerne i vår undersøkelse i varierende grad oppfatter at skolens administrasjon gjør konkrete tiltak for en mer bærekraftig skole. Fordi forskning har vist at skolens helhetlige fokus på bærekraftig utvikling vil ha betydning for om opplæringen har en transformativ effekt, kan dette tyde på at opplæringen om bærekraftig utvikling ved enkelte skoler ikke er i tråd med det som skjer av handling på skolen. Dette kan være et viktig

utviklingspunkt hos enkelte skoler, hvis elevene skal utvikle både holdnings- og handlingsendringer tilknyttet bærekraftig utvikling.

6.3 Forslag til videre forskning

Som nevnt er forskningen på feltet UBU i norskfaget begrenset, og det meste som gjøres fokuseres på arbeidet med skjønnlitteratur. Fordi vår undersøkelse viser at det på ungdomstrinnet arbeides i større grad med sakprosaetekster, vil det være aktuelt å studere hvordan arbeidet med dette gjøres i undervisningen. Noe som kan være særlig interessant å undersøke, er hvordan det arbeides med saktekster hvor informasjon om bærekraftsutfordringer blir presentert som fakta. I vår undersøkelse ble for eksempel NRK-serien *Planet Plast* nevnt flere ganger, og det er flere dokumentariske serier om bærekraftsspørsmål som i dag strømmes på ulike plattformer. Ved slike tekster er det ofte mer utfordrende å avdekke hva slags agenda avsenderen har, og her vil kritisk tilnærming til tekst være et spennende forskningsfelt å knytte opp mot bærekraftstematikken.

I vår undersøkelse har vi kun studert lærernes perspektiv på UBU og bærekraftsundervisningen, og vi har dermed ikke kunnet undersøke hvordan elevene opplever å arbeide med tematikken, eller hvordan undervisningen faktisk foregår. Det kan dermed være hensiktsmessig å studere elevenes oppfatninger om og holdninger til tematikken i norskfaget, og hva som konkret foregår i bærekraftsundervisningen i norsk. Selv om det tidligere er blitt gjort studier på økokritisk, erfaringsbasert og analytisk tilnærming til tekst, mener vi det med fordel kan gjøres flere studier på ungdomstrinnet. Det kan være interessant å undersøke nærmere hvilke følelsesmessige reaksjoner bærekraftsundervisningen skaper hos elevene, og hva det eventuelt kan føre til av handling.

Et tredje punkt som vil være interessant å undersøke nærmere er hvilke kompetansemål lærerne legger til grunn for UBU. I vår undersøkelse har lærerne oppgitt at de opplever det som relativt enkelt å finne kompetansemål knyttet til temaet, selv om ingen kompetansemål på ungdomstrinnet direkte berører bærekraftig utvikling. Våre analyser viser derfor at lærerne lener seg på de mer generelle ferdighetsmålene, som for eksempel å lese skjønnlitteratur og sakprosa og reflektere over formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler med videre. Derfor vil det være interessant å undersøke hvilke konkrete kompetansemål lærerne legger til grunn,

og på hvilke måter de generelle ferdighetsmålene blir knyttet opp mot UBU. Videre kan det være interessant å undersøke hvilke kompetansemål som anvendes i forbindelse med tverrfaglige prosjekter og i norskfaget for øvrig, og på denne måten undersøke nærmere hva som er det norskfaglige bidraget i tverrfaglige prosjekter.

I forlengelse av dette vil det også være spennende å studere hvordan de tverrfaglige, tidsavgrensede prosjektene fungerer, og hvilken effekt disse har på elevenes læring. Her vil det være interessant å studere hele prosessen, fra planleggingsfasen til et eventuelt ferdig sluttprodukt. Dette kan også studeres i sammenheng med og motsetning til den bærekraftsundervisningen som foregår i enkeltfaget.

Et femte punkt for videre studie er hvordan bærekraftstematikken presenteres i lærebøkene og i ulike læremidler som kommer med LK20. I forlengelse av våre funn vil det være interessant å undersøke i hvilken grad, og hvordan sakprosa og skjønnlitteratur blir fremstilt i forbindelse med bærekraftig utvikling. Fordi bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema ennå er relativt nytt, vil det med tiden være interessant å undersøke om de nye lærebøkene og ulike læremidler er styrende for arbeidet med bærekraftig utvikling.

Til sist kan det være aktuelt å undersøke hvordan skolens administrasjon og de tiltakene som gjøres fra overordnet hold, påvirker bærekraftsundervisningen i fagene. Fordi tidligere forskning har vist at det er essensielt med en samlende forståelse for hvordan en skal forholde seg til bærekraftig utvikling, kan det være interessant å undersøke hvordan dette foregår på skoler, og hvordan dette gir utslag i elevenes læring om temaet.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 15.
- Andersen, R. (2018). *Norskfaget i møte med utdanning for bærekraftig utvikling. En videoanalyse av en gruppe Vg1-elevs tolkning av samtidslyrikk* [Masteravhandling i norskdidaktikk]. Universitetet i Oslo.
- Bakken, J. (2018). Måret Anne Saras Mellom verdener og utdanning for bærekraftig utvikling. I S. Slettan (Red.), *Fantastisk litteratur for barn og unge*. Landslaget for norskundervisning. Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3).
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Beach, R., Share, J., & Webb, A. (2017). *Teaching climate change to adolescents: Reading, writing, and making a difference*. Routledge, Taylor & Francis Group ; National Council of Teachers of English.
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm Akademisk.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490–498. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.4>
- Bjerkaas, M. (2019). *Tverrfaglige temaer tilbake i alle fag på alle trinn!* FN-sambandet. https://www.opprop.net/barekraftig_utvikling_inn_i_alle_fag_pa_alle_trinn
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget—Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28–39.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 2, 1–13.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition). SAGE.
- Cresswell, J. D., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics*, 5(3), 401–428. <https://doi.org/10.1080/09644019608414280>
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L. Everett & I. Furseth, *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127–144). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltakende observasjon. I Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37–56). Gyldendal Akademisk.
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts &*

- Humanities*, 6(1), 1692532. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- FN. (2019). *Bærekraftig utvikling*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN. (2021). *God utdanning*. FNs bærekraftsmål. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Fondevik, B., & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Samlaget.
- Frønes, T. S., & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I C. Dalland & E. I. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Furuseth, S. (2017). Ubalanse i det globale regnskapet: Om økologisk urett og gjenoppreisning i Gert Nygårdshaugs Mengele Zoo. I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden* (1. utg.). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-12>
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(02), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism* (2. utg.). Routledge.
- Glotfelty, C. (1996). *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology* (C. Glotfelty & H. Fromm, Red.). University of Georgia Press.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur. *Norsklæreren*, 3, 60–72.
- Goga, N., & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day. *Sustainability*, 12(18), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Goga, N., & Røskeland, M. (2019, 21. mars). Lite bærekraftige læreplaner. *Klassekampen*, 25.
- Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–18.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Grimsgaard, T., & Klein, J. (2017). Utdanning for bærekraftig utvikling: Hvem- hva- hvor. *RORG-samarbeidets UBU-avdeling*.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Halberg, H., & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 19 sider-19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8474>
- Hennig, R., Guanio-Uluru, L., & Myren-Svelstad, P. E. (2019, 29. mai). Skolens læreplan overser elevenes miljøengasjement. *Fædrelandsvennen*, 30.
- Jickling, B. (1994). Studying Sustainable Development: Problems and Possibilities. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 231. <https://doi.org/10.2307/1495129>
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. (s. 277–316). SAGE Publications.
- Johnson, D. R., Cushman, G. K., Borden, L. A., & McCune, M. S. (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 306–312.

- <https://doi.org/10.1037/a0033261>
- Jopling, M. (2019). Using quantitative data. I M. Lambert (Red.), *Practical Research Methods in Education. An Early Researcher's Critical Guide*. (s. 55–66). Routledge.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2012, 5. juli). *Kunnskap for en felles framtid* [Rapport]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskap-for-en-felles-framtid/id696562/>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2017a). *Humanioras muligheter*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/sec1>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2017c). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Kunnskapsdepartementet.
- Larsen, A. K. (2017). *Om samfunnsvitenskapelig metode*. Fagbokforlaget.
- Lauritzen, L.-M. (2019). Bridging Disciplines. On Teaching Empathy Through Fiction. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, 16(31), 127–140.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utdfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(10).
<https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lesnick, A. (2006). Forms of engagement: The ethical significance of literacy teaching. *Ethics and Education*, 1(1), 29–45. <https://doi.org/10.1080/17449640600584953>
- Lindekleiv, H. M. (2019, 15. juni). Bærekraftig utvikling gjelder ikke norskfaget. *Vårt Land*. <https://www.vl.no/nyheter/klima/2019/06/15/baerekraftig-utvikling-gjelder-ikke-norskfaget/>
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4). <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59–74.
<https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Morton, T. (2007). *Ecology without nature: Rethinking environmental aesthetics*. Harvard University Press.
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability. *Humanities*, 9(4), 141.
<https://doi.org/10.3390/h9040141>
- Norheim, M. (2017). Klimakrisa. Dystopiar og avmakt. I *Oppdateringar frå lykkelandet. Røff guide til samtidslitteraturen*. Det Norske Samlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (Nr. 8; NOU Norges offentlige utredninger). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (A. Øye, Overs.).

- Pax.
- OECD. (2016). *Prioritisation of the 2017-18 oecd education work programme*. OECD, Directorate for education and skills.
[https://one.oecd.org/document/EDU\(2016\)2/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU(2016)2/en/pdf)
- Ojala, M. (2013). Emotional Awareness: On the Importance of Including Emotional Aspects in Education for Sustainable Development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 167–182. <https://doi.org/10.1177/0973408214526488>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg.). SAGE Publications.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press.
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Reading Behavior*, 1(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/10862969609546838>
- Ruud, M. (2019, 3. mai). Mener departementet overkjørte læreplangruppene. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-kunnskapsdepartementet-laereplanner/mener-departementet-overkjorte-laereplangruppene/173156>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Samoilow, T. K., & Myren-Svelstad, P. E. (2020). Litteratur og miljø. I *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Landslaget for norskundervisning. Fagbokforlaget.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk! : Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Gyldendal.
- Sinnes, A. T., & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: Fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 7-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Ansatte i barnehage og skole*. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>
- Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri: Kva les elevane på vg3? Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 norsk lærarars leselister* [Masteravhandling i norskdidaktikk]. Universitetet i Oslo.
- Straume, I. S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: *Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige*. 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>
- Sund, P., & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26(6), 772–794. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341>
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utgave). Landslaget for norskundervisning. Cappelen Damm Akademisk.
- Ulvestad, R. (2019, 20. mars). Norskfag utan berekraft. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/miljo-norsk-roar-ulvestad/norskfag-utan-berekraft/140969>
- UNESCO. (2019). *What UNESCO does on Education for Sustainable Development*. Universitetet i Oslo. (2020). *Klassifisering av data og informasjon*.

- <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html>
Universitetet i Oslo. (2021a). *Lagringsguiden*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagringsguide.html>
Universitetet i Oslo. (2021b). *Nettskjema*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2019, 13. mars). Dybdelæring. *Læring og trivsel*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2020a). Fagets relevans og sentrale verdier. *Læreplan i norsk, (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2020b). Kjerneelementer. *Læreplan i norsk, (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2020c). Tverrfaglige temaer. *Læreplan i norsk, (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles fremtid* (O. Dahl, Overs.). Tiden norsk forlag.
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vold, T. (2019). Skjøre forestilte fellesskap. Postkolonialisme, økokritikk og menneskerettigheter. I *Å lese verden. Fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk*. Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet: 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse?* (1. utg.). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon—Vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Høgskolen i Vestfold.
- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69–83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

Vedlegg 1: Spørreskjema

Side 1

Vil du delta i undersøkelsen ”Utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget”?

Dette er en invitasjon til deg om å bidra til et forskningsprosjekt ved å fylle ut et spørreskjema. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I den overordnede delen av den nye læreplanen står det at elevene skal ”utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst.” Med utgangspunkt i fagfornyelsen og innføringen av ‘bærekraftig utvikling’ som tverrfaglig tema – ønsker vi å undersøke hvordan lærere oppfatter undervisning for bærekraftig utvikling i norskfaget, og hvordan dette har konsekvenser for undervisningen. Dette vil gi grunnlaget for vår avsluttende masteroppgave ved lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har invitert norskklærere ved ungdomsskoler i hele Norge ved å innhente e-post-adresser som er funnet på skolars nettsider, og ved å dele undersøkelsen i ulike Facebook-grupper.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et anonymt spørreskjema. Det vil ta deg ca. 10 minutter. Spørreskjemaet er firedelet og inneholder spørsmål om dine oppfatninger av og holdninger til temaet bærekraftig utvikling i norskfaget, hvordan du har gjennomført eller ønsker å gjennomføre slik type undervisning, og hvilke ressurser du bruker eller har/ikke har tilgjengelig. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Til slutt vil vi be de som har mulighet til å delta i et digitalt intervju om å oppgi sin e-post-adresse. Vi vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg, min medstudent og våre to veiledere ved Universitetet i Oslo vil ha tilgang til opplysningene. Spørreskjemaet lagrer alle opplysninger anonymt, og svarene dine vil bare knyttes til din e-post-adresse og ditt navn hvis du selv oppgir det til slutt i skjemaet. Hvis du samtykker til intervju vil navnet og kontaktopplysningene dine anonymiseres og erstattes med en kode. Alt datamateriale blir lagret og behandlet på adgangsbegrenset maskinvare tilknyttet UiO. Masteroppgaven vil bli publisert på i UiOs egne vitenarkiv, DUO. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Datamaterialet slettes etter at masteroppgaven er sensurert, noe som etter planen er juni 2021, og senest desember 2021.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder: Kari Anne Rødnes (k.a.rodnes@ils.uio.no, 22854834) ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
- Personvernombud: Roger Markgraf Bye (personvernombud@uio.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Maria Østli og Silje Bråten Hvila

Mastergradsstudenter ved Lektorprogrammet ved Universitet i Oslo

Tlf.: 91703365 eller 93607514

E-post: mariakos@student.uv.uio.no eller siljebhv@student.uv.uio.no

Samtykkeerklæring *

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget*.

- Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

 Sideskift


Side 2

1 Bakgrunnsinformasjon

Underviser du i norsk på ungdomsskolen?


Ja

Nei

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

Du er dessverre ikke i målgruppen for denne undersøkelsen.

Oppgi ditt kjønn


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

Kvinne

Mann

Ønsker ikke oppgi

Hvilken aldersgruppe tilhører du?


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

24-35 år

36-50 år

51- 70 år

I hvor mange år har du jobbet som lærer?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

Mindre enn 5 år


5-10 år

10-15 år

15-20 år

Lenger enn 20 år

Hva er ditt utdanningsnivå?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

Lektor med opprykk (lektor + 60 studiepoeng)

Lektor (utdanning fra lektorprogram eller mastergrad + PPU)

Adjunkt med opprykk (adjunkt + 60 studiepoeng)


Adjunkt (bachelorgrad eller tilsvarende + PPU)

Lærer (fireårig utdanning)

Ufaglært lærer

Student ved lærerprogram

Hvilket alternativ beskriver best det lokalmiljøet hvor skolen ligger?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»


Et lite sted med mindre enn 3000 innbyggere

Et tettsted eller en by med 3000 til 15 000 innbyggere

Et tettsted eller en by med 15 000 til 100 000 innbyggere

En by med over 100 000 innbyggere

Hvor mange elever er det på din skole?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»


Under 100 elever

100 til 299 elever

300 til 499 elever

Over 500 elever

Hvilke andre fag underviser du i?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

KRLE

Samfunnsfag

Matematikk

Engelsk

Naturfag

Kunst og håndverk

Musikk


Kroppsøving


Mat og helse

Fremmedspråk


Annet

Utdyp gjerne her.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Hvilke andre fag underviser du i?»

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»


2 Oppfatninger og holdninger

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

Vi bruker Udir sin definisjon i forståelsen av begrepet bærekraftig utvikling (BU):

[...] *Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. [...] Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. [...]*

Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

2.2 Oppfatninger og holdninger

Nedenfor finner du påstander knyttet til dine oppfatninger og holdninger til temaet BU i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Du svarer på påstandene ved å krysse av fra helt uenig til helt enig.

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Jeg synes det er hensiktsmessig å ha tverrfaglige temaer i læreplanen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å samarbeide med andre lærere på tvers av fag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er bra at BU er et tverrfaglig tema i læreplanen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever at skolens administrasjon anser temaet som viktig og gjør konkrete tiltak for å få en mer bærekraftig skole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener selv at klimaendringer er en av vår tids viktigste utfordringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener at skolen ikke skal være en politisk arena for å bevege samfunnet i en bestemt retning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener at andre fag egner seg bedre til å belyse tematikken om bærekraftig utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener at undervisning om BU i norskfaget kan bidra til å gjøre elevene til mer demokratiske medborgere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener at undervisning om BU i norskfaget kan bidra til å gi elevene flere redskaper til å mestre hverdagslivet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dersom du opplevde at svaralternativene ikke passet, eller du ønsker å utdype eller kommentere noen av spørsmålene eller svarene dine kan du gjøre det her:

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»


2.3 Tekstvalg

Nedenfor finner du påstander vedrørende tekstvalg knyttet til BU i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Du svarer på påstandene ved å krysse av fra helt uenig til helt enig.

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Jeg mener teksten bør være av høy litterær kvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener teksten skal motivere elevene til å endre sine liv i bærekraftig retning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener teksten skal gi elevene nødvendig faktakunnskap om BU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener teksten skal vekke følelsesmessige reaksjoner hos elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror litteratur om BU kan skape frykt og engstelse hos elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror litteratur om BU kan skape skyldfølelse hos elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror litteratur om BU kan utvikle elevenes empatiske forståelse for ulike situasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


Dersom du opplevde at svaralternativene ikke passet, eller du ønsker å utdype eller kommentere noen av spørsmålene eller svarene dine kan du gjøre det her:

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»


3 Undervisning

På hvilken måte har du fått innsikt i hvordan man kan undervise om bærekraftig utvikling i norskfaget?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»


- Lærerutdanning
- Kurs
- Kollegasamarbeid
- Nettressurser
- Lærebok
- Annet
- Har ikke fått innsikt

Kommentar

 Dette elementet vises kun dersom minst ett av alternativene «Annet» eller «Har ikke fått innsikt» er valgt i spørsmålet «På hvilken måte har du fått innsikt i hvordan man kan undervise om bærekraftig utvikling i norskfaget?»

Utdyp gjerne her.

Jeg har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

- Ja, flere ganger
- Ja, én gang
- Nei, men jeg planlegger å gjøre det
- Nei, og jeg planlegger ikke å gjøre det

Hvorfor valgte/planlegger du å undervise om bærekraftig utvikling?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, flere ganger», «Nei, men jeg planlegger å gjøre det» eller «Ja, én gang» er valgt i spørsmålet «Jeg har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere»

Velg de alternativene som passer for deg.

- Fordi læreplanen foreskriver det
- Egne interesser
- Elevene har vist interesse for temaet
- Aktuelle saker i media
- Aktuelle tekster som passer i norskundervisningen
- Ønske om å danne samfunnsengasjerte borgere
- På grunn av tverrfaglige samarbeid med andre fag
- Ingen av de ovenfor

Kommentar

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ingen av de ovenfor» er valgt i spørsmålet «Hvorfor valgte/planlegger du å undervise om bærekraftig utvikling?»

Utdyp gjerne her.

Hvordan gjennomførte du/planlegger du å gjennomføre denne undervisningen?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, flere ganger», «Nei, men jeg planlegger å gjøre det» eller «Ja, én gang» er valgt i spørsmålet «Jeg har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere»

Beskriv gjerne kort hvordan du gjennomførte undervisningen eller hvordan du planlegger å gjennomføre den. Ta utgangspunkt i ett eksempel.

Hvordan synes du denne undervisningen fungerte?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, flere ganger» eller «Ja, én gang» er valgt i spørsmålet «Jeg har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere»

Kan du gi eksempler på tekster du har brukt eller ønsker å bruke i undervisning om BU?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, flere ganger», «Nei, men jeg planlegger å gjøre det» eller «Ja, én gang» er valgt i spørsmålet «Jeg har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere»

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, flere ganger», «Nei, men jeg planlegger å gjøre det» eller «Ja, én gang» er valgt i spørsmålet «Jeg har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere»

4 Ressurser

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, flere ganger», «Nei, men jeg planlegger å gjøre det» eller «Ja, én gang» er valgt i spørsmålet «Jeg har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere»

Ressursbruk


Nedenfor finner du påstander knyttet til din bruk av ressurser som omhandler temaet bærekraftig utvikling i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Du svarer på påstandene ved å krysse av fra helt uenig til helt enig.

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Jeg synes det er enkelt å finne ressurser til undervisning om BU i norskfaget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er enkelt å finne kompetansemål i læreplanen for norsk som jeg kan knytte opp mot temaet BU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg må ofte gjøre mine egne vurderinger når jeg skal utarbeide undervisningsopplegg om BU i norskfaget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dersom du opplevde at svaralternativene ikke passet, eller du ønsker å utdype eller kommentere noen av spørsmålene eller svarene dine kan du gjøre det her:

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»


Hva slags ressurser har du brukt til å gjennomføre undervisning i bærekraftig utvikling i norskfaget?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, flere ganger» eller «Ja, én gang» er valgt i spørsmålet «Jeg har undervist om bærekraftig utvikling i norskfaget tidligere»

Velg de alternativene som passer for deg.

- Lærebok
- Tradisjonelle medier (TV, nyheter, radio)
- Sosiale medier (Twitter, Facebook, Instagram)
- Sakprosa (forskningsartikler, leksikon)
- Skjønnlitteratur (noveller, romaner)
- Annet


Hvilke andre ressurser har du brukt til å gjennomføre undervisning i bærekraftig utvikling i norskfaget?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Hva slags ressurser har du brukt til å gjennomføre undervisning i bærekraftig utvikling i norskfaget?»


 Sideskift

Side 7

Gjennomføring av digitalt intervju

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

Vi vil gjerne komme i kontakt med deg for å få flere opplysninger til vårt prosjekt. Hvis du kan tenke deg å gjennomføre et digitalt intervju, oppgi gjerne din e-post-adresse nedenfor slik at vi kan kontakte deg med mer informasjon.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Underviser du i norsk på ungdomsskolen?»

Takk for at du svarte på vårt spørreskjema om utdanning for bærekraftig utvikling!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Del 1: UBU i norskfaget

1. Kan du fortelle litt om din erfaring med undervisning for bærekraftig utvikling?
2. Hvilken plass mener du utdanning for bærekraftig utvikling bør ha i norskfaget?
3. Hvordan føler du holdningen til undervisning om bærekraftig utvikling er på din skole? Er dette noe som kan påvirke undervisningen?

Del 2: Tverrfaglige prosjekter

4. Kan du fortelle litt om din erfaring med arbeid i tverrfaglige prosjekt?
5. Hva kan norskfaget bidra med i tverrfaglige prosjekter om bærekraftig utvikling?
6. Hvem initierer arbeidet med UBU? Hvem rigger tverrfaglige prosjekt?
 - a. Disse tar ofte utgangspunkt i begivenheter (OD-dag, TV-aksjon, Plast i havet..) Hvilke fag pleier å styre, og hvordan tenker du at norskfaget kan styre?
 - b. Hvordan foregår planleggingsfasen i tverrfaglige prosjekt? Føler du at dere får nok tid til å samarbeide og planlegge?

Del 3: Tekstlige innganger

7. Hvilke norskfaglige innganger har du arbeidet med i tilknytning til temaet? (F.eks. retorikk, argumentasjon, sjangerlære)
 - a. Utdype, begrunne
8. Har du arbeidet med skjønnlitteratur i forbindelse med tematikken?
9. Hvordan kan man arbeide med skjønnlitteratur med bærekraftig utvikling som tematikk?
10. Hvordan kan skjønnlitteratur innlemmes i arbeid med tverrfaglige prosjekt?
11. Har du hørt om begrepet økokritisk lesning? Hva er din erfaring med økokritisk lesning?

Del 3: Ressurser

12. Hvordan synes du det har vært å finne ressurser til temaet i norskfaget?
13. Hvordan har du gått frem når du skal utarbeide et undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling?

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

Melding

02.07.2020 16:16

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 513029 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 02.07.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet. For mer om forskning i skolen se:

nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

